

UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MARILSA MIRANDA DE SOUZA

**IMPERIALISMO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise das
políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990**



ARARAQUARA - SP
2010

UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MARILSA MIRANDA DE SOUZA

**IMPERIALISMO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise das políticas
educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990**

**Tese de doutorado apresentada no
Programa de Pós Graduação em Educação
Escolar da Faculdade de Ciências e Letras
da UNESP – Universidade Estadual
Paulista – Campus de Araraquara – SP, sob
a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida
Segatto Muranaka**

**Linha de Pesquisa: Política e Gestão
Educacional.**

Araraquara-SP

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Souza, Marilsa Miranda de

Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990 / Marilsa Miranda de Souza – 2010

405 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Maria Aparecida Segatto Muranaka

1. Educação do campo. 2. Capitalismo burocrático. 3. Rondônia.
4. Imperialismo. 5. Semifeudalidade. 6. Semicolonialismo.
7. Ecletismo pedagógico. 8. Camponeses. I. Título.

MARILSA MIRANDA DE SOUZA

IMPERIALISMO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Universidade Estadual Paulista – Araraquara-SP, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Segatto Muranaka.

Data da Defesa: **03/12/2010**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Segatto Muranaka (Orientadora)
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Rio Claro

Prof. Dr. Newton Duarte
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Araraquara

Prof. Dr. Víctor O. Martín Martín
Departamento de Geografía de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de La Laguna (Tenerife, Islas Canarias, España)

Prof. Dr. Jones Dari Goettert
Universidade Federal da Grande Dourados– UFGD

Prof. Dr. Marcos Antonio de Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

DEDICO

Aos meus queridos filhos:

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

Às duas mulheres especiais:

Minha irmã Virgínia, por uma vida de dedicação e luta em favor dos povos indígenas. Seu exemplo e seu apoio foram fundamentais em todos os momentos de minha vida.

Minha mãe, Dona Alice, camponesa, 85 anos. Sua bondade e paciência me acompanham sempre.

Ao meu querido irmão Maurão pelo carinho e dedicação à família, sempre alegrando a todos com suas músicas e seu bom humor.

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

AGRADEÇO

Ao Márcio, meu companheiro do “combate e da ternura”, pela valiosa contribuição neste trabalho, sugerindo, criticando, me ajudando a organizar os dados e, sobretudo, me apoiando para que eu não desistisse, apesar de todos os problemas pessoais que enfrentamos nesse percurso.

Aos meus irmãos e irmãs pelo apoio que sempre me deram para que eu desafiasse as dificuldades ao longo de meus estudos.

Aos camponeses e professores entrevistados, pela confiança e disposição em me receberem carinhosamente na escola e em suas casas durante a pesquisa.

À minha querida orientadora, Prof^a. Maria Aparecida Segatto Muranaka, por me permitir desenvolver a tese de forma autônoma, sugerindo, avaliando e, sobretudo, confiando em meu trabalho.

Aos professores Víctor Martín Martín, Nazira Camely e outros, pela contribuição teórica no estudo sobre capitalismo burocrático ao longo da elaboração deste trabalho.

Aos colegas de doutorado pelo apoio e amizade que dedicaram a mim durante o período em que moramos em São Paulo. Gratidão especial a Socorrinho e Rosângela, amigas carinhosamente divertidas que me fortaleceram diante das dificuldades.

À Marinéia, garota maravilhosa, por todo o carinho que partilhamos nos tempos de pensão em Rio Claro.

Aos meus colegas professores do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia - Campus de Rolim de Moura, por todo o apoio que recebi no percurso do doutorado.

A doutrina de Marx suscita em todo o mundo civilizado a maior hostilidade e o maior ódio de toda a ciência burguesa (tanto a oficial como a liberal), que vê no marxismo uma espécie de “seita perniciosa”. E não se pode esperar outra atitude, pois numa sociedade baseada na luta de classes não pode haver ciência social “imparcial”. De uma forma ou de outra *toda* a ciência oficial e liberal defende a escravidão assalariada, enquanto o Marxismo declarou guerra implacável a essa escravidão. Esperar que a ciência seja imparcial numa sociedade de escravidão assalariada seria uma ingenuidade tão pueril como esperar que os fabricantes sejam imparciais quanto à questão da conveniência de aumentar os salários dos operários diminuindo os lucros do capital.

LÊNIN, 1986c, p. 35.

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

MARIÁTEGUI, 2008, p. 127.

RESUMO

Esta tese trata das políticas educacionais para o ensino fundamental do campo em Rondônia a partir de 1990 e dos projetos educacionais da Via Campesina, especialmente do MST, explicitados no Movimento Por uma Educação do Campo. O método utilizado nesta investigação foi o materialismo histórico-dialético, que permitiu analisar as relações que determinam o fenômeno pesquisado, desvendando suas principais contradições. A análise centra-se nas políticas públicas impostas pelo imperialismo e nas relações semifeudais e semicoloniais do capitalismo burocrático brasileiro. Capitalismo burocrático é o tipo de capitalismo engendrado pelo imperialismo nos países atrasados, ou seja, semifeudal e semicolonial, mediante o domínio do imperialismo sobre toda a sua estrutura econômica e social. A semifeudalidade iniciou-se na colonização do Brasil e pode ser comprovada pela existência do latifúndio de velho e novo tipo e das formas mais precárias de trabalho predominantes no campo. Dentre outras formas, a ação do imperialismo faz-se presente na Amazônia por meio de seus organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, com o objetivo de exercer a dominação ideológica e o controle do território. Dentre essas políticas destacam-se as de caráter geopolítico, como os projetos de reforma agrária e as políticas educacionais para educação dos camponeses/as, pois o campo é um espaço estratégico aos interesses do capital. O estudo busca na história e na legislação o tratamento dado pelo capitalismo burocrático brasileiro à educação do campo, até hoje negada, como demonstram os dados atuais. A pesquisa identifica as políticas do Banco Mundial, como os programas do Fundescola presentes em todos os municípios de Rondônia, que se fundamentam no neoprodutivismo (neopragmatismo e neotecnicismo) propagados no Brasil pelo ideário pós-moderno, a partir da década de 1990. A maior parte das escolas do campo foi fechada, os alunos são transportados a longas distâncias em ônibus precários de alto custo para o poder público, tendo como consequência o êxodo rural. Essas políticas foram implantadas arbitrariamente pelo poder coronelício existente nos municípios de Rondônia. O estudo demonstra que as pedagogias do campo propostas pelo MST e pelo Movimento Por uma Educação do Campo foram construídas em parceria com órgãos do imperialismo, são ecléticas, pragmáticas e não diferem da educação burguesa pós-moderna imposta pelo imperialismo às semicolônias. Constituem-se numa ação programada do revisionismo atrelado à reação para impedir que avance a luta no campo, pois está comprovada historicamente a combatividade dos camponeses e sua importância no processo revolucionário. Diante do contexto de dominação imperialista há formas de resistência que se expressam pela organização da Escola Popular, fundada no materialismo histórico-dialético, e que atua junto ao movimento camponês combativo nos processos de revolução agrária em curso no Estado de Rondônia e em muitos outros Estados brasileiros, como início da revolução de nova democracia, ininterrupta ao socialismo.

Palavras-chave: Educação do campo; capitalismo burocrático; imperialismo; semifeudalidade; semicolonialismo; ecletismo pedagógico; camponeses; Rondônia.

ABSTRACT

This thesis will examine the educational policies for primary rural education in the Rondônia after 1990s and the educational projects of Via Campesina, especially those of the Movement For Rural Education from the MST. The method used in this investigation was the historical and dialectical materialism that allowed us to analyze the relationships that determine the phenomenon studied, revealing its major contradictions. The analysis focuses on public policies imposed by imperialism and also semi-feudal and semi-colonial relations of the Brazilian Bureaucratic Capitalism. Bureaucratic Capitalism is the capitalism engendered by imperialism in the backward countries, or in other words, semi-feudal and semi-colonial dominated by imperialism on all its economic and social structure. The semi-feudal was initiated in the settling of Brazil, and can be proven by the existence of the latifundium of old or new kind and different precarious forms of employment prevailing in the rural space. Among other ways, the action of imperialism is present in the Amazon through its multilateral organizations, especially the World Bank in order to exercise ideological domination and control of the territory. Among these policies there are the geopolitical character, such as agrarian reform projects and educational policies to the education of peasants, because the rural area is a strategic place for the interests of capitalism. This research examines in the history and legislation, the treatment offered by the Brazilian bureaucratic capitalism to the rural education, so far denied, as evidenced by the current data. This study identifies the World Bank policies, such as FUNDESCOLA programs, presents in all municipalities of Rondônia, which are based on neo productivism (neo pragmatism and neo technicality) propagated by postmodern ideal after the 1990s in Brazil. Most of rural schools were closed, students are transported over long distances by bus insecure and old, costly to the government, resulting in the rural depopulation. These policies were established arbitrarily by the power of the colonels, existing in the municipalities of Rondônia. The study shows that the pedagogy of the rural area proposed by the MST and the Movement For Rural Education were built in partnership with agencies of imperialism, are eclectic, pragmatic and do not differ from post-modern bourgeois education imposed by the imperialism on the semi colonies. They are part of a scheduled action revisionism, as a reaction to prevent advance the fight on the rural area, because it is historically proven toughness of the peasants and their importance in the revolutionary process. Given the context of imperialist domination there are forms of resistance that is expressed by the organization of Popular School, founded in the historical-dialectical materialism, that works together with the peasant militant movement in the processes of agrarian revolution underway in the State of Rondônia and in many other Brazilian States as the beginning of the Revolution of New Democracy to socialism uninterrupted.

Keywords: Rural education; Bureaucratic Capitalism, Imperialism, semi feudal, semi colonialism; pedagogical eclecticism; peasants; Rondônia.

GRÁFICOS, QUADROS E FOTOS

Gráfico 1 - Ocupação da área territorial.....	69
Gráfico 2 - Relação entre a porcentagem da população rural e urbana no mundo.....	82
Gráfico 3 - Mercado de trabalho rural.....	84
Gráfico 4 - Trabalho infantil no campo de 10 a 15 anos - (2006, em %).....	86
Gráfico 5 - Distribuição dos empregados no setor agrícola (2006, em %).....	87
Quadro 1 - População residente por situação do domicílio - Brasil e grandes regiões – 2008.....	81
Quadro 2 - Rendimento, por classes das pessoas de 10 anos ou mais, ocupadas em atividade agrícola.....	85
Quadro 3 - Diminuição do trabalho assalariado no campo.....	88
Quadro 4 - Laços de parentesco nas relações de trabalho no campo.....	89
Quadro 5 - Estrutura fundiária do Estado de Rondônia.....	129
Quadro 6 - Estrutura escolar - comparativo cidade/campo.....	164
Quadro 7 - Municípios pesquisados - população e matrículas na cidade e no campo.....	191
Quadro 8 - Municípios pesquisados - matrícula inicial por dependência administrativa - 2008.....	193
Quadro 9 - Municípios pesquisados - matrículas por níveis de ensino - 2007.....	194
Quadro 10 - Comparativo do transporte escolar de Rolim de Moura e Colorado D'oeste - 2008.....	205
Fotos 1 a 4 - Escolas multisseriadas desativadas.....	201-202
Fotos 5 a 8 - Ônibus utilizados no transporte escolar em Rondônia.....	207
Fotos 9 e 10 - Ponto de ônibus escolar.....	208
Fotos 11 e 12 - Escola Paulo Freire, Município de Nova União/RO.....	233
Fotos 13 e 14 - Ônibus que transportam alunos da Escola Paulo Freire.....	233
Fotos 15 a 18 - Escola Belo Horizonte, Município de Nova União/RO, onde funciona o programa Escola Ativa.....	244-245

SIGLAS

AEFARO	Associação das Escolas Família Agrícolas de Rondônia
ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
AID	Associação Internacional para o Desenvolvimento
AMGI	Agência Multilateral de Garantias de Investimentos
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANMTR	Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais
BERON	Banco do Estado de Rondônia
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAF	Corporação Andina de Desenvolvimento
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPAMI	Centro de Estudos e de Pastoral dos Migrantes
CFI	Corporação Financeira Internacional
CGU	Controladoria Geral da União
CICDI	Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNA	Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura
CPC	Centro Popular de Cultura
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
EDURURAL	Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro
EFA	Escola Família Agrícola
EFMM	Estrada de Ferro Madeira-Mamoré
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EPP 23	Estudo de Planejamento Político 23
EQT	Escola de Qualidade Total
ETA	Escritório Técnico de Agricultura Brasil - Estados Unidos
EUA	Estados Unidos da América

FAB	Força Aérea Brasileira
FEAB	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FEDECAFE	Federação dos Cafeicultores
FFAA	Forças Armadas
FHE	Foundation for Higher Education
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Projeto Fundo de Fortalecimento da Escola
GESTAR	Gestão da Aprendizagem Escolar
GISAS	Grupo de Investigação sobre o Subdesenvolvimento e o Atraso Social
IAF	Interamerican Foundation
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	Instituto do Banco Mundial
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
ICA	International Cartographic Association
ICIRA	Instituto de Capacitación e Investigación em Reforma Agrária
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IIRSA	Iniciativa pela Integração da Infraestrutura Regional Sul-americana
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISA	Instituto Socioambiental
LCP	Liga dos Camponeses Pobres de Rondônia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Ministério da Agricultura
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MCC	Movimento Camponês Corumbiara
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEAD	Núcleo de Educação Aberta e à Distância.
NUAR	Núcleos Urbanos de Apoio Rural
OCIAA	Office of the Coordinator of Inter-American Affairs
OIAA	Office of Inter-American Affairs
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PACs	Prioridades de <i>Advocacy</i> Corporativa do Banco Mundial
PAD	Projeto de Assentamento Dirigido
PAPE	Projeto de Adequação dos Prédios Escolares
PAR	Projeto de Assentamento Rápido
PAS	Programa Amazônia Sustentável
PCB	Partido Comunista do Brasil
PCCh	Partido Comunista da China
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCUS	Partido Comunista da União Soviética
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIC	Projeto Integrado de Colonização
PIN	Plano de Integração Nacional
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PLANAFLORO	Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POLAMAZONIA	Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia
POLOCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Cerrados
POLONOROESTE	Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste
PPA	Plano Plurianual
PPG7	Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e Escrita
PROARI	Projeto Ariquemes
PROCAMPO	Licenciatura em Educação no Campo
PROEMCRO	Projeto de Ensino Médio no Campo de Rondônia

PROHACAP	Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PRÓ-LETRAMENTO	Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROTERRA	Programa de distribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria no Norte e Nordeste
PRRA/RO	Plano Regional de Reforma Agrária do Estado de Rondônia
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDAM	Secretaria de Desenvolvimento Ambiental-RO
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMA	Secretaria Especial de Meio Ambiente
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira
SUDAM	Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE	Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste
TQC	Total Quality Control
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ULTAB	União dos Lavradores e trabalhadores Agrícolas do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEFAB	União Nacional das Escolas de Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	United States Agency for International Development
USDA/FS	Serviço Florestal Americano
ZAP	Zonas de Atendimento Prioritário
ZEE	Zoneamento Socioeconômico Ecológico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. OS CAMINHOS DA PESQUISA	10
1.1 Metodologia da pesquisa.....	13
1.2 O desvelar das contradições na concreticidade/totalidade e sua centralidade no método dialético.....	17
1.3 O método dialético como práxis na pesquisa educacional.....	20
1.4 A análise dos dados.....	25
2. IMPERIALISMO E CAPITALISMO BUROCRÁTICO	28
2.1 O Estado como ditadura de classes.....	28
2.2 O imperialismo.....	30
2.3 O que é capitalismo burocrático.....	45
2.4 O desenvolvimento do Estado capitalista burocrático brasileiro: semifeudalidade e semicolonialismo.....	54
2.4.1 <i>As raízes da semifeudalidade e do semicolonialismo</i>	55
2.4.2 <i>A questão agrária brasileira</i>	68
2.4.3 <i>Campesinato e semifeudalidade</i>	79
2.4.4 <i>Os domínios do imperialismo sobre a agricultura e as contradições de classe no campo</i>	95
3. A AÇÃO DO IMPERIALISMO NO CAMPO AMAZÔNICO	101
3.1 Amazônia brasileira: uma história de cobiça e submissão.....	102
3.2 Ocupação e acumulação de capital na Amazônia: da imposição militar à sutileza do “desenvolvimento sustentável”.....	105
3.3 O imperialismo e a Amazônia ocidental: o controle do território do campo rondoniense.....	113
3.3.1 <i>A ação do Banco Mundial no campo e a contrarreforma agrária</i>	123
3.3.2 <i>A estrutura fundiária de Rondônia</i>	129
4. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS PERMISSÕES DO ESTADO BRASILEIRO	132
4.1 Breve histórico da educação do campo no Brasil - 1920 a 1980.....	132
4.2 A crise do capitalismo e a educação nos países semicoloniais a partir da década de 1990.....	146
4.3 As políticas educacionais para a educação do campo e a legislação em vigor.....	158
4.4 A situação da educação do campo na atualidade.....	162
4.5 A luta <i>por uma educação do campo</i> : propostas e desdobramentos.....	165
5. O BANCO MUNDIAL E SUA HEGEMONIA SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO NA AMAZÔNIA	180
5.1 As ações do Fundescola no campo.....	184
5.2 A aplicação das políticas educacionais do Fundescola no ensino fundamental do campo em Rondônia.....	189
5.2.1 <i>O processo de centralização das escolas do campo e suas consequências</i>	198
5.3 As políticas do Banco Mundial como programas educacionais na educação do campo.....	210

5.3.1 As teorias do <i>capital humano</i> e <i>qualidade total</i> na reorientação do “aprender a aprender” e suas bases didático-pedagógicas neopragmáticas e neotecnicistas.....	219
5.4 As contradições dos programas do Banco Mundial na experiência da Escola Paulo Freire - Assentamento Palmares, Município de Nova União-RO.....	232
5.4.1 As primeiras contradições: a implantação.....	235
5.4.2 “Roer o próprio pé para adaptá-lo ao sapato”.....	241
5.4.3 O projeto político-pedagógico.....	253
6. CORONELISMO: O RETRATO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAPITALISMO BUROCRÁTICO.....	267
6.1 O coronelismo e a educação do campo.....	267
6.2 Educação e trabalho no campo.....	272
6.3 As políticas públicas compensatórias do Ministério da Educação e a falência do projeto liberal: Educação para todos? Que educação?.....	276
7. DOIS CAMINHOS QUE CONVERGEM PARA O MESMO PONTO DE CHEGADA.....	285
7.1 A educação do campo no contexto das tendências pedagógicas da educação brasileira.....	285
7.2 A educação na perspectiva dos movimentos sociais do campo da Via Campesina: uma sintonia afinada com o imperialismo.....	296
7.2.1 A impossível superação da dicotomia cidade-campo no capitalismo.....	297
7.2.2 O retorno do ruralismo pedagógico: o “específico” e o “diferente” das pedagogias burguesas pós-modernas na educação do campo.....	299
7.2.3 O ecletismo pedagógico do MST.....	306
7.2.4 Os professores da educação do campo e suas práticas heterogêneas.....	317
7.2.5 As ilusões da luta por políticas públicas no capitalismo burocrático brasileiro e a negação da práxis.....	321
8. A RESISTÊNCIA CAMPONESA E A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PROPOSTA EDUCACIONAL ANTI-IMPERIALISTA.....	328
8.1 O que teme o imperialismo?.....	328
8.2 As experiências da Escola Popular nas áreas revolucionárias em Rondônia: construindo a revolução e a educação socialista no campo.....	335
8.3 A escola pública como espaço de resistência.....	341
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	348
BIBLIOGRAFIA.....	369
ANEXO A	385
ANEXO B	388

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste trabalho foi o de investigar as políticas educacionais de educação do campo¹ dirigidas ao ensino fundamental das escolas públicas do campo no Estado de Rondônia a partir da década de 1990 e suas consequências para o campesinato, identificando as origens dessas políticas, suas concepções e como se relacionam com o projeto de desenvolvimento da Amazônia. Teve por objetivo, ainda, investigar as propostas de educação do campo construídas pelas organizações camponesas. A pesquisa foi feita em quatro municípios (Ariquemes, Nova União, Rolim de Moura e Colorado D'Oeste), de forma que pudéssemos ter um panorama da educação do campo e, em âmbito local, compreender a aplicação e o funcionamento dessas políticas.

Para realizar este trabalho foi utilizado o método do materialismo histórico-dialético, entendido como um instrumento de compreensão da realidade enquanto práxis e de interpretação que possibilite uma intervenção transformadora. Na análise e interpretação dos dados buscamos interpretar a realidade objetiva e subjetiva em termos das categorias *totalidade, contradição, ideologia e práxis*, estudando as relações sociais e econômicas que determinam a educação do campo e a produção das ações concretas dos sujeitos históricos que dela fazem parte. Também estudamos duas categorias históricas que nos ajudaram a compreender as relações de dominação existentes nas esferas socioeconômica, política e cultural e que incidem sobre as políticas educacionais. São elas: *imperialismo e capitalismo burocrático*. A aplicação destas categorias nos permitiu compreender a dominação histórica do imperialismo sobre o Brasil e suas consequências, a intromissão do capital estrangeiro e os processos de exploração e expropriação das riquezas na Amazônia e, principalmente, a *questão agrária*, que nos possibilitou analisar o contexto da luta de classes no campo, o monopólio da propriedade da terra na Amazônia e suas raízes históricas.

¹ Optamos por utilizar em todo o trabalho a expressão educação do campo e não educação rural, inclusive na análise histórica. O Brasil mantém o latifúndio no centro do poder político e econômico de forma que campesinato é um conceito chave para compreender as suas contradições sociais e políticas. Por entender o campesinato como uma classe social (não como forma de organização da produção ou um modo de vida), percebemos a necessidade de fortalecer os conceitos de *campo* e *camponês* ao invés de “meio rural”. Os conceitos de *campo* e *camponês* são políticos, fortemente vinculados à luta de classes ao longo da história da humanidade, enquanto *rural* é a uma expressão da língua inglesa imposta pelo imperialismo no Brasil e difundida pelas políticas públicas determinadas pelos coronéis. A terminologia *educação do campo* utilizada por nós não se vincula ideologicamente à proposta do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, embora este tenha difundido e reforçado os referidos conceitos. Quando falamos educação “do campo” estamos falando da educação que se processa no espaço do campo e não em uma educação específica e diferenciada fundada no pensamento idealista cristão/existencialista/fenomenológico defendida pelo *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*.

O princípio da contradição foi uma categoria fundamental na apreensão da realidade, pois em todas as coisas existem forças que se opõem e que simultaneamente formam uma unidade. Dessa forma, buscamos em Mao Tsetung (1979b) os fundamentos para identificar as principais contradições existentes na sociedade brasileira e no fenômeno pesquisado. Segundo Mao (1979b), uma contradição é a principal quando por um determinado tempo sua solução subordina a solução das demais. Concordando com Carvalho, entendemos que a sociedade brasileira possui três contradições principais que se produzem no tipo de capitalismo aqui implantado: entre a imensa maioria da nação e o imperialismo; entre camponeses pobres e latifundiários e entre proletariado e burguesia (CARVALHO, 2006, p. 57).

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

Nosso desafio foi o de confrontar o real no seu particular, pois é a partir do particular que se chega à totalidade. Assim, para compreender o fenômeno estudado, buscamos conhecer a realidade de microespaços: a Escola Polo Paulo Freire e a Escola Multisseriada Novo Horizonte, ambas em Nova União, Rondônia. A pesquisa foi feita nos meses de setembro a dezembro de 2008 e janeiro e fevereiro de 2009, quando levantamos a maior parte dos dados documentais e fizemos as entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

O resultado da pesquisa definiu as questões principais desenvolvidas nesta tese, que são: a) O Brasil é um país de capitalismo burocrático, que é o tipo de capitalismo engendrado pelo imperialismo nos países atrasados, ou seja, semifeudal e semicolonial, mediante o domínio do imperialismo sobre toda a sua estrutura econômica e social (MAO TSETUNG, 2008, p. 2 e GUZMÁN, 1974, p. 2); b) As políticas públicas de educação do campo são hegemonicamente formuladas, dirigidas e financiadas pelo imperialismo, por meio de uma de suas principais agências, o Banco Mundial, e se efetivam nos programas implantados na educação do campo por meio do coronelismo existente no âmbito do poder local; se fundamentam nas teorias do *capital humano* e nas concepções da educação neoprodutivista pautada no neoescolanovismo, no neoconstrutivismo e no neotecnicismo que caracterizam a educação imperialista pós-moderna (FRIGOTTO, 2005 e 2000; DUARTE, 2001 e SAVIANI, 2007b); c) Há um *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, criado numa

articulação dos movimentos da Via Campesina com o governo brasileiro e os órgãos do imperialismo. A Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas da Ásia, África, América Latina e Europa. No Brasil a Via Campesina é composta pelo MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra; MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores; MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens, MMC - Movimento de Mulheres Camponesas; PJR - Pastoral da Juventude Rural; CPT - Comissão Pastoral da Terra e FEAB - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil. O *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo* tem por base a proposta educacional do MST, que se reveste de uma concepção revisionista e deformadora do marxismo, ligada aos princípios liberais pós-modernos, explicitamente definidos num ecletismo pedagógico anticientífico que serve ao objetivo imperialista de aplacar a luta de classes no campo e impedir a aliança operário-camponesa; d) Há uma resistência camponesa que forja uma nova proposta educacional anti-imperialista nos processos da revolução agrária em curso no Estado de Rondônia e em vários Estados brasileiros.

A tese está organizada em oito capítulos. No primeiro capítulo tratamos da pesquisa, demonstrando os caminhos percorridos na aplicação do método do materialismo histórico-dialético, discorrendo sobre as categorias aplicadas e sua importância no desvelamento da essência do fenômeno educativo que nos desafiamos a estudar.

O segundo capítulo apresenta e discute os conceitos de imperialismo e capitalismo burocrático. Para compreendê-los, inicialmente buscamos na teoria marxista o conceito de Estado e sua função na sociedade. O Estado originou-se da apropriação privada de riqueza e da luta de classes. É um produto da sociedade para legitimar e perpetuar a divisão de classes e a exploração de uma classe sobre outra (ENGELS, 1995), funcionando como um instrumento de dominação, de coação, formado especialmente para manter a opressão sobre as classes dominadas (MARX e ENGELS, 2008, p. 25), além de proteger a propriedade privada concentrada nas mãos da classe dominante (MARX e ENGELS, 1989, p. 70). O Estado capitalista ostenta várias contradições que se agudizam ainda mais em sua fase atual, o imperialismo.

Buscamos neste trabalho compreender o fenômeno do imperialismo a partir dos estudos de Lênin (1979), como etapa superior do capitalismo, ou seja, a fase em que o desenvolvimento do capitalismo ocorre com o domínio dos monopólios e do capital financeiro, adquirindo grande importância a exportação de capital, a divisão internacional do trabalho e, sobretudo, a partilha dos territórios entre as grandes potências capitalistas,

tornando-os dominados e dependentes. O imperialismo é o aprofundamento das relações de dominação do capital monopolista sobre a vida econômica e consiste, em sua essência, na divisão do mundo entre países opressores e oprimidos, sustentada no domínio do capital financeiro, na exportação de capitais e na política colonial (LÊNIN, 1979).

Mao Tsetung, ao analisar o processo de dependência e atraso do capitalismo chinês e seus laços com os grandes latifundiários e o imperialismo, denominou de *capitalismo burocrático* a forma que o capitalismo assumiu nos países dominados. Aprofundando o conceito, Guzmán define o capitalismo burocrático como “o capitalismo que o imperialismo impulsiona num país atrasado; o tipo de capitalismo, a forma especial de capitalismo, que impõe um país imperialista a um país atrasado, seja semifeudal, semi-colonial” (GUZMÁN, 1974, p. 1). O conceito de capitalismo burocrático se aplica à análise de todos os países que não fizeram a revolução burguesa e mantêm o problema agrário, por isto se aplica ao Brasil (MARTÍN MARTÍN, 2007).

A tese da semifeudalidade brasileira desenvolveu-se nesse capítulo mediante o estudo dos clássicos sobre a formação e desenvolvimento econômico. Concordamos com a tese que analisa a estrutura agrária em nosso país de que o processo de formação se deu com bases feudais, razão pela qual, mesmo com o desenvolvimento do capitalismo, mantiveram-se, em parte, muitas relações de produção consideradas semifeudais (GUIMARÃES, 1968, 1996; SODRÉ, 1976, 1983; BASBAUM, 1986; CASTRO, 1965 e RANGEL, 1957). No Brasil o capitalismo foi implantado de forma distinta dos países da Europa onde houve a revolução burguesa, derrotando o feudalismo, destruindo monarquias, etc. No Brasil, todos os processos revolucionários de libertação nacional, desde a “Independência” proclamada por D. Pedro I até a chamada Revolução de 1930, não passaram de rearranjos das classes dominantes no poder.

Desde quando o Brasil era colônia de Portugal, convivemos com dois grandes problemas: o da *concentração da terra* e o *nacional*. O problema da terra porque mantivemos uma das maiores concentrações de terras e o modelo agroexportador. E o problema nacional porque nunca tivemos autonomia para dirigir o Estado, além da manutenção e reprodução de uma mentalidade colonizada e enganada com uma falsa liberdade, sujeitando-se a todas as formas de dominação. Sob o domínio da Inglaterra e atualmente dos EUA, embora tenha havido uma evolução da industrialização, ainda assim o Brasil manteve uma sociedade semicolonial e semifeudal, aprofundando cada vez mais esses dois problemas.

O capítulo aborda, ainda, a questão agrária, e apresenta dados do IBGE/2006 que demonstram o aumento da concentração de terras no Brasil e também das relações

semifeudais. Na análise da agricultura, identifica a existência da monocultura que se processa nos grandes latifúndios e da agricultura camponesa. Embora sejam projetos antagônicos e acirrem a luta de classes no campo, ambos servem ao capitalismo burocrático.

No terceiro capítulo buscamos compreender as transformações ocorridas na Amazônia Ocidental, especialmente em Rondônia, que se associam às políticas de desenvolvimento regional impostas pelo imperialismo, sob o controle do capital monopolista e associadas às mais amplas transformações ocorridas na economia mundial. A ocupação de Rondônia foi uma exigência do imperialismo (OLIVEIRA, 1995). Essas transformações foram rápidas, violentas e marcadas pelas contradições e desigualdades reproduzidas pelo desenvolvimento do capitalismo burocrático. A partir de 1992 nasce, na esfera do imperialismo, o conceito de *desenvolvimento sustentável*, utilizado para garantir a continuidade da exploração de matérias-primas, justificada no ecologismo capitalista, enquanto, contraditoriamente, se expande a monocultura de soja nas terras cada vez mais concentradas da Amazônia. A história de Rondônia está diretamente associada às políticas estratégicas impostas pelo imperialismo norte-americano sob o financiamento do Banco Mundial.

No quarto capítulo buscaremos conhecer o histórico da educação do campo. Desde seu surgimento, em 1889, a educação do campo tem servido aos interesses dos coronéis latifundiários e ao imperialismo, desde o Ruralismo pedagógico, a partir da década de 1920, até os dias de hoje. O financiamento da educação do campo pelos organismos do imperialismo norte-americano se iniciou com Vargas, intensificou-se no regime militar e chegou ao seu auge na atualidade, com a mais completa hegemonia sobre as políticas educacionais do campo e da cidade. O capítulo busca, na legislação brasileira, os aspectos organizativos da educação do campo e demonstra sua precariedade. Além-se, ainda, às propostas do movimento reivindicatório da educação do campo nos marcos institucionais: o *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, composto pelos movimentos da Via Campesina, por instituições do governo federal, universidades e organismos internacionais.

O quinto capítulo trata da ação do Banco Mundial e sua hegemonia sobre as políticas educacionais das escolas do campo na Amazônia, especialmente das ações do Fundescola: Escola Ativa, Gestar, PDE, etc. Apresenta as consequências do processo de descentralização ou nucleação das escolas do campo e das políticas de formação de professores, fundadas principalmente nas teorias do *capital humano* e da *qualidade total* e na reorientação do “aprender a aprender”. Essas teorias e essa reorientação foram forjadas no neopragmatismo das pedagogias produtivistas norte-americanas.

As contradições dos programas do Banco Mundial/MEC se explicitam nas escolas do campo desde as formas de implantação. A educação que se processa na Escola Paulo Freire é mesclada pelos módulos dos programas do Banco Mundial/MEC e pela proposta educativa do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, caracterizada pelos professores, nas entrevistas, como um processo de “adaptação” marcado pela iniciativa de construir um projeto político-pedagógico.

No sexto capítulo analisamos o processo de implantação e a efetivação das políticas educacionais do Banco Mundial/MEC, aplicando o conceito de semifeudalidade. Uma das características da semifeudalidade é o gamonalismo, que no Brasil chamamos de coronelismo. É nas relações coronelícias que se encontram as forças capazes de fazer uma determinação do Banco Mundial ser cumprida por milhares de secretarias de educação do País, obrigando os professores a aderirem aos programas, como identificamos na Escola Paulo Freire. Especialmente nas pequenas cidades, os coronéis comandam a política e a economia pela submissão de agentes indiretos que atuam na administração pública. O predomínio do autoritarismo e o não cumprimento da lei escrita são as maiores evidências do coronelismo que vigora na educação do campo (MARIÁTEGUI, 2008, p. 55). A lei garante o ensino fundamental como direito público subjetivo, mas a realidade ostenta milhões de analfabetos, especialmente no Norte e Nordeste do País. A educação do campo reflete os interesses econômicos do imperialismo, em aliança com as classes burguesas latifundiárias, em oposição aos das amplas massas de trabalhadores do campo que se vinculam, a partir da década de 1990, aos novos padrões exigidos pela crise aguda do capitalismo em sua fase superior. A precária oferta do ensino fundamental visa, sobretudo, a dominação ideológica e a preparação dos camponeses para o trabalho semifeudal (informal e precário), principalmente na monocultura em expansão nos grandes latifúndios.

No sétimo capítulo tratamos de analisar as semelhanças entre as concepções liberais pós-modernas das políticas do Banco Mundial/MEC e a proposta da Via Campesina, especialmente do MST, explicitada nas publicações do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*. Analisando as tendências da educação brasileira (SAVIANI, 2007b), compreendemos que a proposta educativa do MST se aproxima das Pedagogias da prática e da Educação popular, que têm como principais teóricos no Brasil Paulo Freire e Miguel Arroyo. A proposta que a Via Campesina expressa, por meio do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, está sintonizada com o imperialismo. Esta afirmação se justifica pela sua parceria com a Unesco e o Unicef; pela manutenção do discurso de superação da dicotomia cidade-campo no contexto do capitalismo e pelo rejuvenescimento do Ruralismo

pedagógico, hoje fundamentado na noção de “especificidade” e “diferença” subjacentes às pedagogias imperialistas pós-modernas. O capítulo busca identificar o existencialismo cristão e o idealismo presentes na proposta do MST, composta dos mais variados matrizes do pensamento liberal, mesclado indevidamente com o pensamento socialista. O ecletismo pedagógico do MST e das propostas desenvolvidas pelo *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo* se caracteriza pelo pragmatismo, pelo praticismo e pela negação do materialismo histórico-dialético.

As adaptações do marxismo e sua fusão com as teorias idealistas tem sido uma prática utilizada para conter a luta de classes, por isso buscamos compreender como se estabelece essa linha oportunista na educação brasileira e seus principais agentes. Trata-se da ação do oportunismo de direita e do revisionismo. O ecletismo ideológico e metodológico tem se apresentado como alternativa científica ao marxismo-leninismo, ocultando suas verdadeiras intenções, buscando estabelecer o consenso de classes. O oportunismo tem uma ligação umbilical com o imperialismo (LÊNIN, 1979, p. 125). A proposta educacional da Via Campesina é um exemplo dessa ligação.

No oitavo e último capítulo buscamos apresentar a resistência camponesa e a construção de uma proposta nas áreas revolucionárias, nas quais se processa a revolução agrária. Nesse contexto a Escola Popular surge como fundamental instrumento na construção de uma educação do campo fundada no materialismo histórico-dialético e umbilicalmente ligada ao processo da revolução agrária. Ao tratar dos objetivos da educação imperialista em controlar, dominar e pacificar os camponeses, nos perguntamos: O que teme o imperialismo? Teme a organização dos camponeses, pois, numa sociedade de capitalismo burocrático, o campesinato é uma força fundamental na construção da revolução de nova democracia. Impedir de todas as formas a aliança operário-camponesa é a garantia da manutenção dos domínios do imperialismo sobre a nação. Por isso é necessário desenvolver no campo uma educação que se baseie na produção da vida e na consciência de classe na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Uma educação capaz de se contrapor à educação hegemônica e enfrentar as políticas do imperialismo, forjando um movimento de professores e estudantes a partir dos pressupostos da teoria e da prática como parte do processo da revolução de nova democracia.

Comprendemos que para estudar e interpretar a realidade por meio do método do materialismo histórico-dialético deve-se, necessariamente, fazer uma opção de classe. Os interesses de classe ocuparam um papel importante neste trabalho investigativo, uma vez que não existe neutralidade científica. As motivações deste estudo estão fortemente ligadas a esses

interesses. O que nos levou a ele foi, em primeiro lugar, a nossa estreita ligação com o campo e seus sujeitos. Sendo a nona filha de uma família de camponeses pobres que passaram a maior parte de suas vidas entregues ao árduo trabalho do campo em latifúndios no interior do Paraná, vivemos e sentimos a exploração a que se submetem os camponeses em nosso país. Após criar todos os filhos enriquecendo latifundiários, na condição de meeiros ou arrendatários, nossos familiares conseguiram comprar uma pequena chácara em São José das Palmeiras, Paraná. Foi um sonho que acabou cedo, devido à inserção do cultivo da soja naquela região. Espremidos entre os latifúndios e a crescente monocultura, os pequenos proprietários do local não tiveram outra escolha senão migrar para a Amazônia. Viemos para Rondônia em 1977, movidos pela propaganda do regime militar, que prometia terra e prosperidade. Conseguimos um pequeno lote de terra a partir dos projetos de colonização, o que garantiu a existência da família. Mas a maioria dos camponeses que veio como nós, expulsa de outras regiões do país, não conseguiu o tão sonhado pedaço de terra. Rondônia, nas décadas de 1970 e 1980, se constituía num triste cenário formado pelos conflitos agrários entre latifundiários e camponeses, entre latifundiários e indígenas, entre camponeses e indígenas, entre as grandes empresas mineradoras e extrativistas e a população em geral. Quando nos dirigíamos à escolinha construída com palmeiras e tábuas de madeira lascada, encontrávamos cadáveres estendidos pelas ruas da pequena cidade de Rolim de Moura, retrato da violência do latifúndio no processo de colonização. Crescemos no convívio com centenas de famílias de migrantes que chegavam de todas as partes do País completamente desprotegidas, sem terra e sem trabalho. O “Eldorado brasileiro” não existia, mas a pobreza, a malária e a leishmaniose eram reais.

A necessidade de compreender as relações que se estabelecem no campo amazônico foi construída em nossa militância, iniciada muito cedo, no movimento estudantil e sindical e, principalmente, nos processos de luta pela terra. Nossa origem de classe forjou forte identidade e compromisso com o campesinato e despertou o interesse em estudar a questão agrária. O apoio e a participação nas lutas camponesas em Rondônia desde a década de 1980 possibilitaram nossa compreensão acerca do papel do campesinato no processo revolucionário, assim como o estudo da teoria marxista permitiu-nos a compreensão mais ampla dos processos de luta de classes.

Nos últimos dez anos, no exercício da docência na Universidade Federal de Rondônia, atuamos em projetos de pesquisa e extensão universitária no campo (alfabetização de jovens e adultos em acampamentos), o que aguçou nosso interesse em estudar a educação dos camponeses. Estivemos presentes em muitos encontros, seminários e conferências sobre

educação do campo e participamos dos debates em torno da proposta educacional da Via Campesina, que analisamos aqui.

Portanto, este trabalho contém, de certa forma, parte das nossas experiências, construídas historicamente numa relação direta com os camponeses e com as muitas contradições existentes no campo, no contexto do imperialismo.

1. OS CAMINHOS DA PESQUISA

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

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

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

Nosso campo de pesquisa está relacionado à Secretaria de Educação Estadual e às secretarias municipais de educação nos seguintes municípios de Rondônia: Rolim de Moura (Regional Zona da Mata) Ariquemes (Regional Norte), Nova União (Regional Centro) e Colorado D'Oeste (Regional Cone Sul), conforme identificados no mapa 2 do anexo B.

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

Eis algumas informações sobre os municípios pesquisados.

Ariquemes: O Município de Ariquemes fica na legião leste do Estado, a 198 km de Porto Velho. A população total do Município é de 84.581 habitantes. Sua área é de 4.426, 56 km². O nome Ariquemes é uma homenagem ao povo indígena *Arikeme*, habitante dessa região que foi completamente dizimado durante o processo de ocupação colonizadora.

Por volta de 1794, no Vale do Jamari, onde surgiu o núcleo que deu origem ao Município de Ariquemes, já havia vastos seringais habitados por seringueiros e indígenas. A ocupação ocorreu por volta de 1900, no primeiro ciclo da borracha, efetivando-se com a construção da linha telegráfica de Cuiabá a Santo Antonio do Rio Madeira, chefiada pelo Marechal Rondon. Em 1915 essa área tornou-se distrito do Município de Santo Antonio. Foi um período de grande migração nordestina. Com a decadência dos seringais, somente em 1939, com o segundo ciclo da borracha, quando o produto ganha vulto no mercado internacional devido a 2ª guerra mundial, uma nova onda migratória, principalmente de nordestinos, ampliava ainda mais a população explorada e subjugada nos seringais, os chamados “soldados da borracha”.

Em 1943, com a criação do Território Federal do Guaporé, a região passou a fazer parte do Município de Porto Velho como Distrito de Ariquemes. Em 1958, com a descoberta da cassiterita, ocorreram novos contingentes migratórios vindos de diversos pontos do País, formando aglomerado urbano próximo aos campos de aviação utilizados no escoamento dos minérios. A construção da BR-364 inicia o processo de colonização, que vai se intensificando ao longo dos anos. A partir de 1970, com a proibição da garimpagem de cassiterita, alegando ser predatória, o governo federal limita a exploração apenas por grandes empresas mineradoras. A partir de 1975, o INCRA implanta os projetos de assentamento “Burareiro” e “Marechal Dutra” como parte do projeto de colonização do governo militar.

Em 11 de outubro de 1977, por meio da Lei nº 6448, Ariquemes adquire sua emancipação política, com a instalação do Município no dia 21 de novembro. Por meio da Lei nº 6921, de 16 de junho de 1981, o Município cedeu parte da sua área territorial para a criação do Município de Jarú e em 1988, por força da Lei nº 198, de 11 de maio, o Município cedeu área desta vez para a criação do Município de Machadinho D’Oeste. Pelas Leis nºs. 364, 374, 375, 376 e 378, de 13 de fevereiro de 1992, foram doadas, consecutivamente, áreas para a formação dos municípios de Jamari, Cacaulândia, Alto Paraíso, Rio Crespo e Monte Negro.

Colorado do Oeste: Colorado do Oeste localiza-se no Sul do Estado de Rondônia, a 770 km a sudeste de Porto Velho. O Município foi criado pela Lei nº. 6.921, de 16 de junho de 1981. Sua população é de 18.342 habitantes. Possui uma área de 1.451, 06 km². Colorado do Oeste teve sua origem no ano de 1975, com o assentamento de famílias camponesas (a maior parte delas oriundas do Sudeste e do Sul do país) nos projetos de colonização do INCRA. O povoamento foi intenso e rápido: em 1979 já eram 4.500 famílias. Colorado é o hoje o segundo maior Município do Sul do Estado, região agrícola na qual proliferam as plantações de soja.

Nova União: O Município de Nova União possui uma abrangência territorial de 807, 18 km², desmembrada do Município de Ouro Preto D'Oeste. Localiza-se a cerca de 379 km da capital, Porto Velho. Possui uma população de 7.750 habitantes. Diferentemente dos demais municípios pesquisados, a população do campo é bem superior. São 1.429 habitantes na cidade e 6.321 no campo.

O Município de Nova União originou-se do vilarejo onde foi criado um NUAR - Núcleo Urbano de Apoio Rural, parte integrante do **POLONOROESTE**². O NUAR foi instalado num lugar estratégico do Projeto Integrado de Colonização Ouro Preto, em uma área de 40 hectares, local onde se concentrariam, mais tarde, serviços básicos de saúde, educação, comércio, extensão rural, agências e organismos governamentais, inclusive bancários, para dar suporte aos moradores dos lotes rurais. O NUAR foi distrito de Ouro Preto D'Oeste até a sua emancipação, em 1994, quando então se tornou o Município de Nova União.

É um pequeno Município que teve a sua economia fortalecida a partir de 1995, com a criação dos Assentamentos Palmares e Margarida Alves, resultantes da ocupação de dois latifúndios pelo MST. Os assentamentos garantiram um movimento forte na pequena cidade, fortaleceram a economia agrícola e o comércio local.

Rolim de Moura: É o maior Município da chamada Zona da Mata rondoniense. Possui uma área de 1.457, 885 km² e 48.894 habitantes. Rolim de Moura originou-se do projeto integrado de colonização Gy Paraná, que, em 1979, distribuiu lotes de terras a milhares de famílias. O nome Rolim de Moura foi uma homenagem ao Visconde de Azambuja, Antonio Rolim de Moura Tavares, que foi o segundo governador da Capitania de Mato Grosso.

Rolim de Moura era distrito do Município de Cacoal e foi elevado à categoria de Município pelo Decreto-Lei n° 071, de 5 de agosto de 1983. Na ocasião, o Município de Rolim de Moura abrangia a área dos atuais municípios de Santa Luzia D'Oeste, que foi desmembrado em 1986, e dos municípios de Novo Horizonte D'Oeste e de Castanheiras, que se desmembraram em 1992. Em Rolim de Moura houve um esvaziamento rápido do campo. Em 1991 havia um total de 31.479 habitantes no campo. Em 2000 havia 12.961.

² O Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil - POLONOROESTE, financiado pelo Banco Mundial, que teve como principais objetivos pavimentar a BR-364 e tentar equilibrar os conflitos sociais na região, por meio da instalação de novos projetos de assentamento. Fomentou a criação e instalação de Núcleos Urbanos de Apoio Rural (NUAR), que tinham como objetivo criar centros de abastecimento para a população rural, instalando infraestrutura básica, como posto de saúde, escolas, armazéns, postos de extensão rural, etc. Foram criados 23 NUAR que, posteriormente, se transformaram em municípios. Cerca de 49% dos municípios do Estado se formaram por meio do financiamento do POLONOROESTE, ou seja, pela ação do imperialismo norte-americano.

1.1 Metodologia da pesquisa

Para desenvolver este trabalho fez-se necessária uma abordagem metodológica que possibilitasse integrar a parte e o todo. Por isso, utilizamos o método do materialismo histórico-dialético, entendido como um instrumento de captação dos fatos sociais, da realidade enquanto práxis e de interpretação que possibilite a intervenção transformadora da realidade e de novas sínteses no plano de conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2001, p. 73). Nossa maior preocupação será com a constante integração empírico-teórica, de forma a estabelecer conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática que nos propomos a pesquisar. O método dialético possibilita ir do fato empírico (fenômeno) para o conceito e, num movimento lógico, o desvelamento das contradições essenciais do fenômeno, se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência (KOSIK, 1976, p. 16).

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

Na coleta de dados utilizamos os seguintes instrumentos:

1) *Entrevistas*: As entrevistas foram efetuadas com os educadores da Escola Paulo Freire, em Nova União, com os coordenadores pedagógicos das escolas do campo e das secretarias de educação, com dirigentes municipais e estaduais e coordenadores de programas e/ou projetos de educação em curso no campo rondoniense. Utilizamos duas modalidades de entrevistas: entrevistas semiestruturadas individuais e entrevistas coletivas: os educadores da educação do campo foram ouvidos na escola escolhida, e também as lideranças do Movimento Camponês, ligadas ao setor de Educação, por meio de entrevistas coletivas, que foram gravadas e transcritas para análise. Esse tipo de entrevista nos permitiu, ao mesmo tempo, conhecer o que pensam os educadores e educadoras do campo sobre as dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar e nas relações com a comunidade, e também criar um ambiente propício ao diálogo e à reflexão, fundamentais à pesquisa.

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

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

Os professores entrevistados são graduados em Pedagogia³ ou outra licenciatura. Apenas três professores ainda não são habilitados, mas estão fazendo cursos de graduação por meio da educação à distância. Por razões éticas não utilizaremos os verdadeiros nomes dos entrevistados.

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

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

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

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

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

³ Os entrevistados estudaram Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia por meio do Programa especial PROHACAP ou Pedagogia da Terra, curso especial financiado pelo Programa Nacional de Educação do Campo - PRONERA.

currículo à matriz do trabalho produtivo e da cultura camponesa; d) a formação de professores.

Utilizamos a entrevista semiestruturada de duas diferentes formas:

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

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

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

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

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

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

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

fenômeno” (MARTINS, 2006, p. 10). Os métodos qualitativos, por supervalorizarem o empírico, contribuem para o esvaziamento da teoria.

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

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

Os dois conceitos fundamentais (ou os dois possíveis, ou não viu os dois na história?) de Desenvolvimento (evolução) são: desenvolvimento, no sentido de diminuir e aumentar, assim como a repetição, e desenvolvimento em sentimento de unidade dos opostos (divisão da unidade em dois pólos mutuamente excludentes e suas relações) (LÊNIN, 1986a, p. 323).

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

A vida social não é algo de imutável e cristalizado, não se detém nunca no mesmo nível, está em eterno movimento, num eterno processo de destruição e de criação. Não era por acaso que Marx dizia que o eterno movimento e a eterna destruição-criação são a substância da vida. Por isso na vida existe sempre o ‘novo’ e o ‘velho’, o que cresce e o que morre e, ao mesmo tempo, incessantemente, sempre, algo nasce... O método dialético diz que é preciso considerar a vida como ela é na realidade. A vida encontra-se em incessante movimento, por conseguinte devemos também considerar a vida no seu movimento, na sua destruição e criação. Para onde vai a vida, que é que morre, que é que nasce na vida, que é que se destrói, que é que se cria, eis que espécie de questões devem antes de mais nada interessar-nos (LÊNIN, 1977, p. 284).

As concepções metafísicas podem ser encontradas nas abordagens idealistas, empiristas, estruturalistas, ecléticas, positivistas (FRIGOTTO, 2001, p. 74), que apreendem tão somente a “pseudoconcreticidade”, ou seja, a aparência do fenômeno social, sem desocultar a essência da “coisa em si” (KOSIK, 1976). A metafísica se materializa no subjetivismo vulgar que orienta os métodos de investigação de forma linear, a-histórica, fragmentada, que não avançam além da aparência do fenômeno e estacionam nas representações e na falsa consciência. Essas abordagens metodológicas consideram todos os fenômenos do mundo como isolados e estáticos, compreendem as mudanças que se operam nos fenômenos apenas como deslocamento, diminuição e aumento decorrentes de forças exteriores. As abordagens qualitativas de concepção idealista buscam desvendar fenômenos a

partir de causas externas, negando suas contradições internas. Incapazes de explicar a diversidade dos fenômenos e suas transformações, os intelectuais burgueses empulham-se numa infinidade de métodos que servem apenas para escamotear a realidade e, evidentemente, colocar a ciência a serviço do capital.

O método dialético, ao contrário, é capaz de alcançar o verdadeiro conhecimento, pois se aplica à totalidade da matéria, do universo, da sociedade e do pensamento humano. Funda-se na história, no real-concreto, compreendendo toda subjetividade como reflexo da realidade objetiva, pois “o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1985, p. 25). Esse foi o ponto de contradição da filosofia hegeliana. Para o idealismo, é a consciência que produz a realidade. Para Marx, ao contrário, é a realidade que produz a consciência. Essa premissa é o ponto central da teoria marxista, sobre o qual foi construído um novo método de análise da realidade. Se a consciência se forma como fruto das relações sociais estabelecidas no mundo material, o estudo da realidade só pode ser verdadeiramente correto a partir do concreto, da ordem material e não pela consciência forjada pelo mundo espiritual fenomenológico. No método dialético, o pensamento, por ser produzido nas relações sociais, é concreto, não se separa da matéria, o que torna a realidade social indivisível.

Entendemos que a problemática que envolve a educação é cada vez mais complexa e deve ser compreendida em sua totalidade, ou seja, a partir do desvendamento de todas as “leis” que a produzem e da ação concreta dos sujeitos históricos que dela fazem parte. Compreender a unidade contraditória teoria e prática é, pois, o nosso grande desafio neste trabalho e deve estender-se aos aspectos mais gerais da educação brasileira e aos seus determinantes econômicos e políticos postos pelo capitalismo burocrático e pelas agências imperialistas internacionais, pois é dentro dessa realidade que estão situadas as práticas pedagógicas da educação do campo.

1.2 O desvelar das contradições na concreticidade/totalidade e sua centralidade no método dialético

O princípio da *totalidade* foi desenvolvido por Engels na *dialética da Natureza*, onde trata da relação dos objetos e fenômenos e sua relação recíproca como a conversão quantidade-qualidade, interpenetração dos opostos e negação da negação, tão bem interpretados por Lênin:

Portanto, o adversário (o particular é contrário ao geral) é idêntico: o particular só existe em relação ao geral. Normalmente só existe no particular, por meio do particular. Qualquer particular é (em um sentido ou outro) em geral. Todas as partículas (geral ou aparência, ou essência) do particular. Tudo que normalmente cobre apenas uma forma aproximada, todos os objetos isolados. Qualquer coisa determinada é parte geralmente incompleta, e assim por diante. Tudo está ligado principalmente através de milhares de transições, que outro gênero em particular (objetos, fenômenos, processos), etc. (LÊNIN, 1986a, p. 330).

A premissa de que tudo se relaciona é o princípio da totalidade, como explica Kosik:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 1976, p. 42).

Dessa forma, para apreender a totalidade do concreto é necessário buscar uma síntese explicativa para as várias articulações do real, pela “unidade do diverso”, uma vez que o diverso é a contradição existente no fenômeno. “O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 1985, p. 14). A realidade é concreta e se encontra na sua totalidade.

Marx compreende a *contradição* como unidade dos contrários. Dessa forma, o fundamental no método dialético para chegar à concreticidade é compreender as contradições existentes no fenômeno: o simples e o complexo, o concreto e o abstrato, a qualidade e a quantidade, o particular e o geral, a essência e a aparência, etc. O princípio da contradição é central na apreensão da realidade, pois em todas as coisas existem forças que se opõem e que simultaneamente formam uma unidade. Uma força não existiria sem a outra, como a vitória e a derrota, o frio e o quente, a tristeza e a alegria, o bom e o ruim, etc. Em todas as coisas e fenômenos existe contradição. Sobre a universalidade da contradição Engels explica que,

...um ser é, no mesmo instante, ele mesmo e outro. A vida não é, pois, por si mesma, mais que uma contradição encerrada nas coisas e fenômenos e que se está reproduzindo e resolvendo incessantemente: ao cessar a contradição, cessa a vida e sobrevém a morte (ENGELS, 1979, p. 102).

Além da universalidade da contradição, os pensadores dialéticos afirmam a existência de uma contradição principal no interior de cada coisa ou fenômeno. Quem melhor desenvolve essa teoria é o líder comunista chinês Mao Tsetung. Em seu estudo “Sobre a Contradição”, Mao afirma que “se um processo comporta várias contradições, existe necessariamente uma delas que é a principal e desempenha o papel diretor, determinante” (MAO TSETUNG, 1979b, p. 55).

Para encontrar a contradição principal é necessário analisar minuciosamente todas as contradições do fenômeno, verificando os dois aspectos de cada um, buscando apreender o

que há de geral e particular, de identidade e oposição no desenvolvimento deles. Segundo Mao Tsetung (1979b), uma contradição é a principal quando por um determinado tempo sua solução subordina a solução das demais. Na sociedade capitalista, a contradição principal entre capital e trabalho gera duas forças antagônicas: a burguesia e o proletariado. As outras contradições, como entre latifundiários e camponeses pobres, entre o proletariado e a pequena burguesia camponesa, entre imperialismo e colônias, etc., são todas determinadas pela contradição principal ou sob a influência desta. “A unidade (coincidência, identidade, equivalência) de opostos é condicional, temporária, transitória, relativa. A luta dos opostos, mutuamente excludentes, é absoluta, como todo o desenvolvimento, o movimento” (LÊNIN, 1986a, p. 326). Assim, em cada etapa do desenvolvimento da sociedade podemos identificar uma contradição principal.

A unidade é transitória e condicional e a luta dos contrários absoluta e incondicional, mas não podem estar separadas, constroem uma unidade contraditória: “um se divide em dois”. Todos os aspectos de uma contradição se excluem, lutam e se opõem entre si. Em algumas situações um se transforma no outro (*in nuce*), uma vez que “toda a lógica se desenvolve unicamente a partir dessas contradições progressivas” (ENGELS, 1979, p. 127).

A contradição é a lei fundamental da dialética materialista. Para desvendarmos tal lei, que é a essência da dialética, é preciso investigar profundamente os fenômenos, os problemas que lhe dão origem. O desenvolvimento dos fenômenos é determinado pelas suas contradições internas, daí porque se deve partir da particularidade da contradição para se chegar aos polos principais de sua luta, identificando o lugar do antagonismo e da contradição. Conforme Kosik (1976):

O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa. Esta decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico - com efeito, sem decomposição não há conhecimento - demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo (KOSIK, 1976, p. 14).

Comprendemos que as contradições apresentam-se como o único caminho para chegar ao conhecimento. A busca da verdade não depende de conciliação, daí que pesquisar é um ato político. Os métodos de investigação nascem de uma prática social, de posturas, de ideologias, que influenciam e são influenciadas pela sociedade.

1.3 O método dialético como práxis na pesquisa educacional

Numa abordagem dialética, devemos sempre perguntar: como se reproduz a realidade social e que ideia temos desta realidade.

Uma parte significativa da pesquisa educacional parte das concepções ecléticas (metafísicas). Evidencia-se o pluralismo ou ecletismo metodológico que nada mais é que uma nova roupagem do positivismo. Essa mistura de métodos, ideologias e técnicas tem se constituído na forma utilizada pelas classes dominantes para escamotear a verdadeira realidade. Querem esconder as contradições do modo de produção capitalista, preocupando-se apenas com os fatos sociais, uma vez que acreditam ser natural a desigualdade. Como podemos observar em declarações de importantes teóricos metafísicos como Karl Popper:

Pretendo que vivemos num mundo maravilhoso. Nós, os ocidentais, temos o insigne privilégio de viver na melhor sociedade que a história da humanidade jamais conheceu. É a sociedade, a mais justa, a mais igualitária, a mais humana da história (POPPER apud JAPIASSU, 1997, p. 77).

Vários autores anunciam uma “crise de paradigmas” nos mais diferentes campos do conhecimento. Dentre eles se destaca Thomas Kuhn que, contrapondo o empirismo lógico na ciência, defende uma realidade desestruturada. O sujeito tem acesso à realidade por meio de estímulos organizados na percepção e no paradigma de que dispõe. Kuhn elimina o polo objetivo da relação do conhecimento, permitindo um sociologismo estéril. Para ele a realidade não oferece fundamento para comparações, por isso não fornece a base objetiva do conhecimento. Ora, a realidade é objetiva, concreta, ponto de partida e de chegada na busca do conhecimento científico, conforme explicitado por Marx (1983):

Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva (...). Assim, a pesquisa deve se iniciar pelo existente, pelo concreto-dado. Mas o que é o concreto-dado? (...) o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade (MARX, 1983, p. 218).

E sendo o concreto a “síntese de múltiplas determinações”, buscaremos, neste trabalho, estudar suas categorias explicativas mais simples, chegando até às abstrações, às teorizações sobre o objeto de estudo.

A construção do conhecimento demanda então, a apreensão do *conteúdo* do fenômeno, preche de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a *forma* pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre *forma* e *conteúdo* (MARTINS, 2006, p.10).

O significado de *conteúdo* para a autora “refere-se à expressão do processo ontológico da realidade humana e das formas pelas quais este processo tem se desenvolvido historicamente. A “captação do conteúdo do fenômeno demanda, do ponto de vista epistemológico, tomá-lo na relação dialética entre singular-particular universal” (MARTINS, 2006, p.10).

Nosso desafio é o de confrontar o real no seu particular, pois é partir do particular que se chega à totalidade. Por isso, para compreender o fenômeno estudado, buscamos conhecer a realidade de um microespaço: a Escola Paulo Freire.

Numa perspectiva dialética, a pesquisa educacional pode sustentar todas as categorias do materialismo histórico, pois a particularidade e a totalidade estão interligadas. Um objeto de estudo deve ser investigado desde seu nascimento a partir de suas relações sociais, políticas e culturais, ou seja, em toda a sua complexidade construída na realidade histórica. Dessa forma, as particularidades que constituem o objeto vão se desvelando até chegar à essência, ou seja, à totalidade. Ao se estudar uma problemática educacional, não se pode esquecer do todo ao qual ela está ligada. O Banco Mundial⁴, por exemplo, financia várias políticas educacionais, mas suas consequências podem ser diferentes em cada local. Se construída a partir do método dialético, a pesquisa educacional pode ser uma conexão precisa da teoria e a prática, mas se desenvolvida a partir de uma concepção idealista, positivista ou outras formas de representação metafísica, seu limite é a pseudoconcreticidade, o mascaramento da realidade social.

A pesquisa educacional tem sido fortemente influenciada pela concepção metafísica, representada pelos mais variados métodos subjetivos e fenomenológicos que nos últimos anos se escoram nas teorias da escola de Frankfurt, nas teorias neoliberais pós-modernas e em outras formas de representação da ideologia burguesa. O pensamento pós-moderno é hegemônico na atualidade. Segundo Duarte (2006a, p.77), “o pensamento pós-moderno é o anúncio da existência de uma crise da ciência, crise dos paradigmas da razão”, que Duarte, resumindo Chauí, assim apresenta:

Negação de que haja uma esfera da objetividade. Esta é considerada um mito da razão, em seu lugar surge a figura da subjetividade narcísica desejanste; negação de que a razão possa propor uma continuidade temporal e captar o sentido imanente da história. O tempo é visto como descontínuo, a história é local e descontínua, desprovida de sentido e necessidade, tecida pela contingência; negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade no real. A realidade é constituída por

⁴ Ao longo deste trabalho descreveremos as inúmeras ações do Banco Mundial, que é um dos organismos multilaterais do imperialismo, mas no Capítulo 4 trataremos de pomenorizar seu funcionamento, organização e interferência nos países semicoloniais.

diferenças e alteridades, e a universalidade é um mito totalitário da razão; negação de que o poder se realiza à distância do social, através de instituições que lhe são próprias e fundadas tanto na lógica da dominação quanto na busca da liberdade. Em seu lugar existem micropoderes invisíveis e capilares que disciplinam o social.

Categorias gerais como universalidade, necessidade, objetividade, finalidade, contradição, ideologia, verdade são consideradas mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária. Em seu lugar, colocam-se o espaço-tempo fragmentados, reunificados tecnicamente pelas telecomunicações e informações; a diferença, a alteridade; os micropoderes disciplinadores, a subjetividade narcísica, a contingência, o acaso, a descontinuidade e o privilégio do universo privado e íntimo sobre o universo público; o mercado da moda, do efêmero e do descartável. Não por acaso, na cultura, o romance é substituído pelo conto, o livro pelo *paper*, e o filme pelo video-clip. O espaço é a sucessão de imagens fragmentadas; o tempo, pura velocidade dispersa (CHAUÍ, 1993, p. 22 e 23, apud DUARTE, 2006a, p. 77).

Essa ideologia pós-moderna ganhou, conforme Duarte (2006b), o terreno da academia.

Como parte desse espírito pós-moderno, difundiu-se na pesquisa educacional a idéia de que a superação tanto do positivismo (com sua pretensão à neutralidade científica e sua preferência pelos estudos quantitativos) quanto do marxismo (o qual foi acusado de padecer de uma incapacidade crônica em lidar com os fenômenos micro-estruturais como o cotidiano escolar), ocorreria pela adoção de abordagens metodológicas mais próximas à etnografia e à antropologia e à fenomenologia. O mergulho do pesquisador no cotidiano escolar deveria ocorrer livre de teorizações e da ansiedade pelas sínteses. A difusão desse tipo de concepção fez com que as teses e as dissertações tornassem-se cada vez mais meras descrições e narrativas. As descrições, no melhor dos casos, chegam a ser organizadas por meio de algumas categorias empíricas e provisórias, desvinculadas de uma teoria que justifique sua adoção e seu uso, categorias essas quase sempre tomadas de empréstimo, de maneira fragmentada, eclética e pragmática de alguns autores escolhidos a título de referencial teórico. As narrativas não fogem a esse perfil, mudando apenas a “metodologia” adotada (DUARTE, 2006b, p. 99).

Frigotto (2001) assinala que um dos fatores que conduzem muitos pesquisadores educacionais a essa confusão é o fato de serem formados numa concepção metafísica, pois os currículos da graduação e da pós-graduação, os métodos e técnicas de pesquisa nos indicam uma organização positivista. Logo, não conseguem apreender o caráter histórico do objeto e tomam por abstrações as categorias totalidade e contradição, não conseguindo relacionar parte-todo, todo-parte, nem tampouco compreendem as inúmeras contradições existentes no fenômeno. As categorias se tornam abstratas, vazias de historicidade, produzem uma falsa transposição qualidade e quantidade, etc. (FRIGOTTO, 2001, p. 81-83).

Compartilhamos da crítica de Duarte (2006a e 2006b) e Frigotto (2001), por isto buscamos a categoria *práxis* para interpretar a realidade, pois compreendemos que o materialismo dialético só pode ser compreendido enquanto *práxis*. Marx afirma, nas teses sobre Feuerbach: “É na *práxis* que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento - isolado da *práxis* - é puramente escolástica”, ressaltando que “a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado”, mas o conjunto de suas relações

sociais, já que “a vida social é essencialmente prática” (MARX e ENGELS, 1989, p. 94-96).

Uma pesquisa educacional realizada nessa perspectiva não se propõe apenas à crítica da realidade, mas à transformação da realidade pesquisada no plano histórico-social, como acentua Frigotto: “A ação, prática como critério de avaliar a subjetividade do conhecimento, é insistentemente clara em Marx, Lênin, Gramsci e Mao” (FRIGOTTO, 2001, p. 81). Para os pensadores marxistas, o conhecimento e a prática jamais se separam. E não se separam porque são, em sua essência, a teoria do conhecimento do proletariado. Assim, quem os utiliza deve necessariamente fazer uma opção de classe. Os interesses de classe devem ocupar um papel importante no trabalho investigativo, uma vez que não existe neutralidade científica.

A opção de classe está necessariamente vinculada a uma atitude revolucionária, a uma práxis social. Para Frigotto, “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante, é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (FRIGOTTO, 2001, p. 77), não sendo possível compreender o método dialético desvinculado do marxismo em sua totalidade. Como investigar uma problemática educacional sem adentrar em suas contradições internas e, conseqüentemente, nas contradições do capitalismo? O reformismo acadêmico que minimiza ou ignora a teoria das contradições não pode ser chamado de dialética, pois, numa sociedade classista como a nossa, é impossível fazer ciência sem confrontar o poder hegemônico. Assim, há que se falar de práxis social, pois entendemos que o método dialético não pode ser entendido como um procedimento metodológico, destituído do caráter classista, pois, além de ser um superior método de investigação científica, ele é, em sua essência, o método da revolução.

Para discutir as perspectivas da educação do campo e da formação de educadores do campo utilizaremos a categoria *ideologia*. A ideologia liberal foi reforçada, nas últimas décadas, por meio das políticas educacionais, muitas delas forjadas na esfera dos organismos multilaterais do capitalismo monopolista. Essas políticas garantiram a expansão quantitativa de unidades escolares e do número de vagas ofertadas, mas não garantiram a qualidade do ensino. Esse processo de democratização do ensino resultou no fracasso escolar, no esvaziamento da educação e numa formação ideológica de submissão aos interesses do mercado capitalista na sua forma atual. A natureza quantitativa dessas políticas serviu apenas para ampliar o sucateamento da educação pública. Sob as diretrizes impostas pelos organismos internacionais e aceitas pelos sucessivos governos, a educação brasileira assimilou os princípios e pressupostos políticos que naturalizam a mercantilização do ensino e os processos de privatização. Essas políticas educacionais estão ligadas diretamente aos sujeitos educativos por meio de programas de formação de professores.

A educação do campo, como parte desse processo, permite-nos analisar como ocorre esse fenômeno, se há possibilidade de uma formação crítica. Dessa forma, a categoria ideologia nos ajuda a compreender os processos de dominação e reprodução ideológica presentes nas políticas de educação do campo. Buscamos em Marx o conceito de ideologia que guiará nossa análise numa perspectiva histórica e materialista.

Marx elaborou a mais completa análise sobre a origem e o papel da ideologia na sociedade. Para Marx, ideologia é conjunto de ideias que expressam os interesses de classes. Há a ideologia da burguesia e a ideologia do proletariado, ou seja, a ideologia depende do lugar em que o indivíduo ocupa no processo de produção. Para Marx, são as condições materiais de existência que determinam a consciência, a cultura, a identidade, a forma de pensar, a partir das condições históricas, sociais e econômicas. “Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material, produzem também os princípios, as idéias, as categorias, conforme as suas relações sociais” (MARX, 1978, p. 122). Essas relações sociais formam uma estrutura econômica que determina a consciência social.

Os conceitos desenvolvidos por Marx e Engels acerca da ideologia nos permitem perceber as estreitas relações entre as estruturas econômicas, políticas e sociais e a educação. A educação escolar na sociedade capitalista serve para manter a estrutura social desigual, as relações sociais de dominação e a veiculação da ideologia burguesa na tentativa de homogeneizar as ideias e pacificar as massas proletárias, criando a visão de unidade e camuflando as contradições inerentes a este sistema.

A manipulação ideológica dos professores pelas classes privilegiadas os impede de construir novas alternativas que possibilitem avançar em direção a uma educação crítica. A escola, sendo um espaço de exercício de poder, cria e recria mecanismos que impedem o desenvolvimento da consciência crítica e organizativa dos sujeitos que dela fazem parte, exercendo o papel de difusora e controladora das políticas alienantes impostas aos trabalhadores, manipulando o conhecimento que deve ser ensinado às massas. Mas, se é o ser social que determina a consciência, é também ele que pode mudar suas condições de existência, pois (os seres sociais) são “atores e autores de seu próprio drama (MARX, 1978, p. 128), ou seja, as massas fazem a história. O pensamento é consequência das condições materiais. É o comportamento material humano a partir de suas necessidades econômicas que movem a sociedade, determinando o processo histórico. Esse movimento dialético ocorre como produto das contradições, gerando um novo elemento que é a luta, o rompimento com a sociedade existente. As políticas de educação do campo têm uma finalidade expressa nos

documentos oficiais dos organismos onde foram geradas. Mas nem sempre esses fins são compreendidos pela massa de professores, pais e alunos das escolas do campo, que buscam construir uma proposta que contemple seus sonhos, suas expectativas, às vezes conciliando, buscando remendos, sem compreender a estrutura de poder existente num simples projeto educativo que maquia a realidade e adentra a população para servir aos interesses do grande capital presente na Amazônia. A educação do campo não consegue esconder de todos ao mesmo tempo as contradições existentes entre os interesses dos camponeses e os interesses imperialistas no campo amazônico embutidos nos pacotes educacionais impostos nas escolas.

Então, para fazer uma análise dialética da ideologia subjacente a essas políticas, deveremos, também, analisar a contra-ideologia presente nos processos de resistência dos professores e dos camponeses, ressaltando a luta de classes presente nos processos pedagógicos e na vida cotidiana dos sujeitos pesquisados enquanto classe oprimida, conforme Marx e Engels:

A produção econômica e a estrutura social que necessariamente decorre dela constituem em cada época histórica a base da história política e intelectual dessa época; que, por conseguinte (desde a dissolução do regime primitivo da propriedade comum da terra), toda a História tem sido uma história de lutas de classes, de lutas entre as classes exploradas e as classes exploradoras, entre as classes dominantes e as dominadas, nos diferentes estágios do desenvolvimento social (MARX e ENGELS, 2008, p. 15).

As mudanças das forças produtivas provocam mudanças na consciência social, de forma que a ideologia da classe dominante pode ser contestada em determinados espaços onde há o acirramento da luta de classes. Por exemplo: nos territórios onde se estabelece uma luta dos camponeses pobres e médios contra o latifúndio, pode ocorrer o desenvolvimento de contradições e mudanças profundas na consciência social acerca dos processos educativos que analisaremos no decorrer deste trabalho.

Os sujeitos das escolas do campo buscam valer seus interesses, fortalecendo-se por meio de suas organizações políticas, propondo uma educação que sirva aos seus interesses no campo. Razão pela qual discutimos a educação do campo como um projeto educativo revolucionário, que rompa com as políticas educacionais burguesas e busquem espaços de discussão com o povo.

1.4 A análise dos dados

Ancorados nessas concepções, a análise dos dados desta pesquisa será feita em três níveis básicos. O primeiro nível tem por eixos o *imperialismo e o capitalismo burocrático*

brasileiro e nos permitirá compreender a dominação histórica do imperialismo sobre o Brasil e suas consequências, a intromissão do capital estrangeiro, os processos de exploração e expropriação das riquezas na Amazônia e, principalmente, a *questão agrária*, que procura analisar o contexto da exclusão dos camponeses da terra, o monopólio da propriedade da terra na Amazônia e suas raízes históricas. Será evidenciado o projeto de sociedade implícito ou explícito construído pela educação escolar e os conflitos ideológicos apresentados em relação às formas de vida dos camponeses e ao modelo de desenvolvimento do campo na Amazônia.

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

No terceiro nível, apoiamo-nos nos conceitos de *ideologia e práxis* para analisar o conteúdo ideológico das políticas educacionais e seus reais objetivos na educação do campo e na vida de seus sujeitos, que se operacionalizam no que chamaremos de “prática pedagógica” e de “relações sociais escolares” apresentadas na forma do currículo, das metodologias de ensino, dos processos de gestão e da organização do trabalho escolar. Articulam-se aos fatos e relações mais nitidamente políticos e sociais, ao poder e às formas de vida dos camponeses, sua cultura e às suas relações de produção. Analisar um fenômeno social significa ter a necessária compreensão de que a sociedade está permeada por variáveis que são condicionantes na ação do indivíduo. Na área educacional essas variáveis assumem valores diferenciados, haja vista as formas que a educação assume dentro da prática inserida na sociedade. Assim, se faz necessário destacar a ideologia como fator condicionante na situação em que a educação se encontra, tendo em vista que ela tem no seu conteúdo uma relação de poder que acaba por reafirmar o *status quo* de uma determinada classe social. Marx e Engels (1989, p. 28) têm a ideologia como "um conceito pejorativo, crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante, as

idéias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade". A práxis expressa a união indissolúvel entre a teoria e a ação transformadora, daí porque faremos o esforço de analisar criticamente a realidade dos sujeitos históricos concretos e suas proposições em relação à educação do campo.

Por fim, buscamos uma síntese orgânica e coerente das determinações que explicam a problemática da investigação, por meio da qual discutiremos as ações concretas de intervenção consequente na realidade a ser transformada.

2. IMPERIALISMO E CAPITALISMO BUROCRÁTICO

2.1 O Estado como ditadura de classes

A denominação *Estado* aparece pela primeira vez em **O Príncipe**, escrito por Maquiavel em 1513. Essa indicação relativa à sociedade política só aparece no século XVI, razão pela qual alguns autores só admitem a existência do Estado após o século XVII, argumentando que o Estado enquanto tal só pode ser compreendido a partir de alguns elementos fornecidos pela modernidade. A maioria dos autores, entretanto, admite a existência do Estado em todas as sociedades com autoridade superior (sociedade de classes) que fixa regras de convivência, embora caracterizado e denominado de outras formas. O Estado foi formado por uma motivação econômica, como produto da sociedade, para legitimar e perpetuar a divisão de classes e a exploração de uma classe sobre outra (ENGELS, 1995).

As análises idealistas do Estado encobrem sua natureza e a luta de classes, compreendendo-o como um órgão existente para promover o bem comum de forma neutra. Ao contrário, a teoria marxista busca compreender a essência do Estado como um instrumento de dominação, de coação, formado especialmente para manter a opressão sobre as classes dominadas, como explicam Marx e Engels, no **Manifesto Comunista**:

Cada passo no desenvolvimento da burguesia foi acompanhado por um progresso político correspondente. (...) desde o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva do Estado representativo moderno. O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa (MARX E ENGELS, 2008, p.25).

O Estado nasce como consequência do surgimento da propriedade privada e da luta dela recorrente. “O Estado só existe por causa da propriedade privada (...) é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e se condensa toda a sociedade civil de uma época...” (MARX e ENGELS, 1989, p. 70). Seu objetivo principal é reprimir os conflitos causados pela luta de classes, servindo de instrumento na defesa dos interesses da classe exploradora.

O Estado, na visão Marxista, surgiu em consequência da apropriação privada de riqueza e da luta de classes, ou seja, a partir do antagonismo das classes sociais ele se estabelece com um elemento essencial que a ideologia burguesa teima em ocultar: o caráter de classe do Estado. “O Estado não é, de forma alguma, uma força imposta, do exterior da sociedade. Não é, tampouco “a realidade da idéia moral”, “a imagem e realidade da razão” como pretende Hegel. É um produto da sociedade numa certa fase de seu desenvolvimento” (ENGELS, 1995, p. 78).

Na visão marxista, o Estado surgiu em consequência da apropriação privada de riqueza e da luta de classes, ou seja, ele se estabelece a partir do antagonismo das classes sociais, com um elemento essencial que a ideologia burguesa teima em ocultar: o caráter de classe do Estado. Isso é tão certo que Engels, em carta a Augusto Bebel, de 25 de março de 1875, afirmou que “quando for possível falar de liberdade não haverá Estado”.

Lênin, enriquecendo a teoria marxista, apontará que a função reacionária do Estado é de tornar a luta de classes um pacto conciliador, legalizando a opressão da classe dominante. O Estado se impõe como representante dos interesses de todos, mas é uma ilusão, pois está sempre vinculado à classe dominante e se constitui em seu órgão de dominação. Para Lênin, “todo o Estado é uma ditadura de classe”. Na obra **O Estado e a Revolução**, expressa essa ideia fundamental do marxismo em relação ao real papel histórico do Estado:

O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo *inconciliável* das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis (LÊNIN, 1978, p. 9).

Assim, em todas as sociedades divididas em classe, o Estado tem esse papel: “o Estado escravista garante a dominação sobre os escravos, o Estado feudal garante as corporações; e o Estado capitalista garante o predomínio das relações capitalistas, protege-as, garante a reprodução ampliada do capital, a acumulação capitalista” (GRUPPI 1986, p. 48).

O Estado no sentido próprio da palavra, isto é, uma máquina especialmente destinada ao esmagamento de uma classe sobre a outra. (...) São necessárias ondas de sangue através das quais a humanidade se debate na escravidão, na servidão e no salariado (LÊNIN, 1978, p. 111).

Para garantir essa ditadura de classe o Estado institui um poder público que se organiza como força armada. É por meio das forças repressivas que o Estado consegue assegurar a existência da exploração e da dominação sobre a classe dominada (LÊNIN, 1978, p. 12-13).

Outro aspecto importante é a questão da democracia. A burguesia institui sua ditadura por meio do “Estado Democrático de Direito”, no qual a ditadura da minoria exploradora sobre as massas exploradas ocorre na forma de ilusões de todo tipo. A democracia representativa é uma delas. A eleição no Estado capitalista é uma farsa e apenas legitima a ação repressora do Estado sobre o proletariado e sobre outras nações, no caso de Estados imperialistas. Conforme Lênin (1978, p.111), “a sociedade capitalista não nos oferece senão uma democracia mutilada, miserável, falsificada, uma democracia só para os ricos, para a minoria”.

O socialismo, enquanto uma etapa de transição ao comunismo, é o período de transformação revolucionária, de transição política em que o Estado continuará existindo, mas como ditadura do proletariado. É a ampliação da democracia, ou seja, é democracia para as maiorias, quebrando a força da burguesia. Lênin explica que “no período de transição do capitalismo para o comunismo (sociedade socialista), o Estado, ou seja, a repressão é ainda necessária, mas uma maioria de explorados a exerce contra a minoria de exploradores” (LÊNIN, 1978, p. 112) e somente na sociedade comunista o Estado deixará de existir.

Só na sociedade comunista, quando a resistência dos capitalistas estiver quebrada, quando os capitalistas tiverem desaparecido e já não houver classes, isto é, quando não houver mais distinção entre os membros da sociedade em relação à produção, *só então* é que o Estado deixará de existir e se poderá *falar de liberdade* (LÊNIN, 1978, p. 110).

Assim, fica claro que o Estado só pode existir nas sociedades de classes e como tal o capitalismo tem lugar de destaque. Ao longo de sua história, ele se caracterizou como um sistema que tem como princípio a propriedade privada dos meios de produção, que por sua vez define uma divisão da sociedade em classes, a produção e acumulação de mercadorias, a força de trabalho como mercadoria, o trabalho alienado, etc.

Ostentando inúmeras contradições, cada vez mais agudas, o modo de produção capitalista vem se reestruturando por meio das ações do Estado e em cada estágio de seu desenvolvimento apresenta novas características. Desde o final do século XIX e início do XX estamos vivenciando sua última e superior fase: o imperialismo.

2.2 O imperialismo

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

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

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

Lênin, em 1916⁵, com base nesses e em outros estudos anteriores, se apropria do termo imperialismo e busca compreender este fenômeno a partir da lei geral e fundamental da atual fase do desenvolvimento capitalista, desenvolvida por Marx, de que a livre concorrência gera a concentração da produção e de que essa concentração, num determinado momento, se torna monopólio.

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

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

Para Lênin, o imperialismo surgiu como desenvolvimento e continuação direta das características gerais do capitalismo, que só se transformou em imperialismo num grau muito elevado de seu desenvolvimento, daí ser caracterizado como fase superior do capitalismo. O fundamental dessa transformação é a substituição da livre concorrência pelos monopólios em setores estratégicos da economia. Concentrou-se a produção e o capital formando os monopólios, que derivam da livre concorrência, mas não a eliminam, engendrando as contradições e conflitos intensos (LÊNIN, 1979, p. 25). Sendo o monopólio a transição do capitalismo para um regime superior, Lênin (1979, p. 88) assinala quatro variedades do monopólio:

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

⁵ Escrito em janeiro-junho de 1916 e publicado em meados de 1917, em Petrogrado: LÊNIN, Vladimir Ilich. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. Tradução de Olinto Beckerman. 1. ed. São Paulo: Global, 1979.

surgimento das grandes empresas concentradoras de capital) origina-se das contradições do próprio capitalismo.

Para chegar a essa conclusão, Lênin (1979, p. 22) busca compreender como os monopólios se formaram ao longo da história:

1) Décadas de 1860 e 1870, o grau superior, culminante, de desenvolvimento da livre concorrência. Os monopólios não constituem mais do que germes quase imperceptíveis.

2) Depois da crise de 1873, longo período de desenvolvimento dos cartéis, os quais constituem ainda apenas uma exceção, não são ainda sólidos, representando ainda um fenômeno passageiro.

3) Ascenso de fins do século XIX e crise de 1900 a 1903: os cartéis passam a ser uma das bases de toda a vida econômica. O capitalismo transformou-se em imperialismo.

Lênin identifica que o século XX marca o ponto da mudança do velho capitalismo para o novo, da dominação do capital em geral para a dominação do capital financeiro, no qual os bancos têm um papel fundamental, pois a concentração da produção e os monopólios que resultam da fusão ou junção dos bancos com a indústria origina o capital financeiro.

O capital financeiro, concentrado em algumas mãos e exercendo um monopólio de fato, obtém da constituição de firmas, das emissões de títulos, dos empréstimos do Estado, etc., enormes lucros, cada vez maiores, consolidando o domínio da oligarquia financeira e onerando a toda a sociedade com tributo em benefício dos monopolistas (LÊNIN, 1979, p. 52).

Nessa fase, o capitalista deixa a livre concorrência. A concorrência não desaparece, mas existe apenas entre um pequeno grupo de capitalistas que domina setores estratégicos da economia e dispõe de poderes para controlar até a economia em âmbito mundial, dominando a vida econômica e política de muitas sociedades. Desta forma, Lênin define o imperialismo:

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

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

a) concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento, que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; b) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse, da oligarquia financeira; c) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; d) a formação de associações internacionais monopolistas

de capitalistas, que partilham o mundo entre si; e) o término da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes.

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

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

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

Entre 1870 e 1880, as grandes potências da Europa distribuíram entre si praticamente todo o mundo ainda não colonizado. No final do século XIX, estavam consolidadas as grandes potências internacionais, que nesta época já haviam feito aliança entre os bancos e a indústria e tinham como força motriz o capital financeiro. Logo na primeira década do século XX, o mundo inteiro estava sob o domínio direto ou indireto de alguma potência europeia: Reino Unido, França, Alemanha, etc. Neste período se iniciou o processo de investimento nas colônias e semicolônias, que começaram a dar grandes lucros. Em 1914, as grandes potências, não satisfeitas com a divisão do mundo, lançam a primeira guerra imperialista mundial, com o intuito de fazer uma nova partilha. Lênin explica que essa guerra foi consequência da expansão dos monopólios.

Quando as colônias das potências européias em África, por exemplo, representavam a décima parte desse continente, como acontecia ainda em 1876, a política colonial podia desenvolver-se de uma forma não monopolista, pela “livre conquista”, poder-se-ia dizer, de territórios. Mas quando 9/10 da África estavam já ocupados (por volta de 1900), quando todo o mundo estava já repartido, começou inevitavelmente a era da posse monopolista das colônias e, por conseguinte, de luta particularmente aguda pela divisão e pela nova partilha do mundo (LÊNIN, 1979, p. 123).

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

Além da política colonial, Lênin identifica formas transitórias de dependência estatal que ele denomina de semicoloniais:

Ao falar da política colonial da época do imperialismo capitalista, é necessário notar que o capital financeiro e a correspondente política internacional, que se traduz na luta das grandes potências pela partilha econômica e política do mundo, originam abundantes formas transitórias de dependência estatal. Para esta época são típicos não só os dois grupos fundamentais de países - os que possuem colônias e as colônias -, mas também as formas variadas de países dependentes que, dum ponto de vista formal, político, gozam de independência, mas que na realidade se encontram envolvidos nas malhas da dependência financeira e diplomática (LÊNIN, 1979, p. 84).

O imperialismo domina todas as relações econômicas, políticas e culturais de suas semicolônias, violando-lhes a independência:

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

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

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

Para Lênin, a vinculação entre os bancos e a indústria forma uma oligarquia financeira que se completa com a vinculação pessoal entre estes e o Estado. Conforme Mao Tsetung (1975b, p. 356), esta oligarquia se expressa na formação da grande burguesia existente nos países dominados. Esta, por sua vez, se divide em duas frações: *burguesia burocrática e burguesia compradora*. A burguesia burocrática é a grande burguesia instalada num país dominado pelo imperialismo, engendrada por e submetida ao imperialismo, mantendo relações contraditórias e não antagônicas com ele. Foi historicamente confundida com burguesia nacional. A burguesia compradora é a grande burguesia que atua em vários países de forma monopólica ou buscando sempre extrair o lucro máximo de suas atividades, como, por exemplo, os capitais envolvidos na importação-exportação, setor financeiro, etc.

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

Para sobreviver, o imperialismo precisa avançar cada vez mais sobre os países sob seu domínio, conforme a partilha do mundo, regulando essa dominação pela força, pela guerra, que torna o imperialismo moderno o mais sanguinário e perverso no controle dos mercados, dos recursos naturais, da exploração do trabalho, etc., a exemplo da atual ofensiva norte-americana no Oriente Médio⁶.

Para impor o seu credo e justificar a corrida armamentista, os seus delitos e os seus crimes sangrentos, o capitalismo sempre invoca ideais generosos: defesa da democracia, da liberdade, luta contra a ditadura “comunista” e defesa dos valores do

⁶ A atual ofensiva norte-americana no Oriente Médio tem início com a ocupação do Afeganistão (7 de outubro de 2001), com o suposto objetivo de combater o “regime Taleban”, que daria suporte a Osama Bin Laden e à organização islâmica Al-Qaeda. Ambos seriam, segundo os monopólios de comunicação, os responsáveis pelos atentados de 11 de setembro de 2001, em Nova Iorque. Em 2003, ocorreu a ocupação americana no Iraque, que visava, segundo os agressores imperialistas, desarmar o “regime de Saddam Hussein”. Não é de hoje que tem ocorrido a ação do imperialismo dos Estados Unidos no Oriente Médio, já que, na chamada Guerra do Golfo (1990-1991), com o ataque ao Iraque em janeiro de 1991, impôs-se, com o fim da guerra, um embargo econômico ao país derrotado. Destaca-se que Saddam Hussein foi apoiado militarmente pelo imperialismo norte-americano na guerra contra o Irã (entre 1980 e 1988), fortalecendo seu governo no Iraque, enquanto, no mesmo período, Bin Laden e outros agentes da CIA eram financiados e armados para expulsar as tropas russas que apoiavam o governo socialista do Afeganistão (1989). A ocupação norte-americana nos territórios iraquiano e afegão tem por objetivo o controle de fontes de recursos energéticos, principalmente gás e petróleo. Mesmo mantendo tropas nesses países, o imperialismo tem acumulado muitas baixas, tendo em vista a forte resistência popular armada.

Occidente, quando, na verdade, ele apenas defende, na maioria das vezes, os interesses de uma classe poderosa, ou quer apoderar-se das matérias-primas, comandar a produção do petróleo ou controlar as regiões estratégicas (CURY, 1999, p.21).

Os teóricos burgueses, os revisionistas do marxismo no meio acadêmico, tentam superar a teoria leninista de imperialismo, propondo a teoria da globalização, como Antônio Negri, Benjamin Barber, Daniele Conversi, Samuel P. Huntington, entre outros. Os pós-modernos Hardt e Negri⁷, por exemplo, em **Império** e **Multidão**, contestam a noção de imperialismo e a substituem por império, propondo a luta por uma “*cidadania global*” em vez da luta pelo poder do Estado, diluindo a centralidade da luta de classes. Para eles, o “império” não estabelece um centro de poder territorial, é desterritorializado e descentralizado e atua por meio de redes. Com isso afirmam que o imperialismo acabou, que não existe nenhuma nação hegemônica, que a dominação consiste no “*direito imperial*”, fundado nos princípios da constituição americana, que levariam o mundo à democracia (HARDT e NEGRI, 2005).

A visão desses autores se funda nas ideias de três pensadores pós-modernistas: Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, com a noção de “*biopoder*”⁸, de “*desterritorialização*”⁹ causada pela imigração da “*multidão*”¹⁰ e outras categorias que negam

⁷ HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Multidão**: guerra e democracia na era do império. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005. HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

⁸ Biopoder é um termo criado pelo filósofo francês Michael Foucault para referir-se à prática dos Estados modernos e à regulação que exercem sobre a população a ele submetida. A partir da compreensão histórica da formação e do desenvolvimento do regime político e jurídico do Estado, Foucault afirma que este apresenta uma nova maneira de governar, compreendida como “governabilidade”. O biopoder será exercido por uma lógica biopolítica que cria novas formas de controle e um monitoramento disciplinar integral. O biopoder relaciona-se às nascentes ou às fontes do poder estatal e às tecnologias específicas produzidas pelo Estado para controlar as populações. Foucault apresenta a possibilidade de transição do modelo de “sociedade disciplinar” para “sociedade de controle”, conceito que foi aprofundado por Gilles Deleuze. A noção de biopoder foi retomada por diversos autores tanto como fundamento central na formulação de novos conceitos e construções teóricas como para análise do contexto político-social contemporâneo. Dentre estes autores estão Gilles Deleuze, Félix Guattari, Antonio Negri, Michael Hardt, Giuseppe Cocco, Giorgio Agamben e Slavoj Žižek.

⁹ Desterritorialização é um conceito formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, para compreender, inicialmente, os processos psicanalíticos, depois ampliados na obra **Mil platôs**. A desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território e a reterritorialização é o movimento de construção do território (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 224). “O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais” (GUATTARI e ROLNIK, 1986 p. 323). Esse conceito é um dos mais difundidos pela teoria da “sociedade pós-moderna”, buscando justificar os processos de mobilidade, dos fluxos migratórios, da dominação cultural e perda do controle territorial pelas populações dos países dominados pelo imperialismo.

¹⁰ Multidão é um conceito desenvolvido por Michael Hardt e Antônio Negri. Nas palavras dos próprios autores, a multidão é “formada por todos aqueles que trabalham sob o domínio do capital, e, assim, potencialmente, como a classe daqueles que recusam o domínio do capital” (HARDT e NEGRI, 2005, p. 147). É composta por um conjunto de singularidades, não uniformes, mas que mantém uma pluralidade coerente, não fragmentada, pois

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

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

A mundialização da economia ou, mais precisamente, a mundialização do capital deve ser entendida como mais do que uma fase suplementar no processo de internacionalização do capital, iniciado há mais de um século, ou até mesmo qualquer outra coisa. É de um modo de funcionamento específico e de diversos pontos de vista importantes e novos do capitalismo mundial que estamos tratando, e seria necessário procurar compreender seu dinamismo e sua orientação para caracterizá-lo (CHESNAIS, 1997).

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

encontra unidade naquilo que tem em comum. O conceito difere de povo, de massa, de classe social. Hardt e Negri afirmam que hoje o trabalho é imaterial e flexível (fruto da ação do intelecto, do afeto), por isso propõem “atualizações” na teoria marxista do valor trabalho e, de forma enfática, negam a luta de classes: “O conceito de multidão pretende repropor o projeto político de luta de classes lançado por Marx” (HARDT e NEGRI, 2005, p. 146). Segundo os autores, a multidão não tem fronteiras, é carne viva que governa a si mesma, único sujeito social capaz de realizar a democracia com um governo de todos para todos, um poder supranacional, não havendo mais necessidade de revolução como forma de tomada do poder pelos trabalhadores. A principal crítica a esse conceito é a de que ele é pura abstração, muito distante da realidade do trabalho e das lutas de classes vigorosas em todo o mundo. É desenvolvido na obra: HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Multidão**: guerra e democracia na era do império. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.

Os autores citados acima reafirmam a existência e o fortalecimento de Estados-nações hegemônicos. Petras (1986) ressalta o poder do capital monopolista norte-americano nas últimas décadas, designado por ele de “Estado imperial”, que estabelece regras para além de suas fronteiras, modelando os Estados sob seus domínios por meio de uma série de agências multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Mundial - BIRD, Organização Mundial do Comércio - OMC, Organização das nações Unidas - ONU, Organização do Tratado do Atlântico Norte - OTAN, etc. O objetivo é manter a expansão e a acumulação do capital e exercer o controle ideológico das populações desses países, no sentido de controlar as lutas de classes (PETRAS, 1986, p. 17). Esses autores, embora busquem novas categorias de análise, reconhecem a ação do Estado capitalista hegemônico como condição necessária à expansão do capital financeiro, ou seja, do imperialismo que se dá por meio de uma estreita relação com a grande burguesia e suas frações nos Estados dominados, que também controla o Estado laico e semicolonial por meio do processo de militarização, da guerra de baixa intensidade.

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

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

Desde a Segunda Guerra Mundial, a estratégia dos grandes capitalistas foi a de fortalecer o Estado norte-americano para exercer o controle dos grandes monopólios em áreas estratégicas. A guerra imperialista favoreceu, por meio da estratégia político-militar, a expansão dos monopólios norte-americanos, financiados por seu Estado e pelos organismos internacionais criados no período, como a ONU, o BIRD, a OTAN, etc. Um número considerável de informações foi obtido por meio de documentos sigilosos, que só depois de longas décadas foram tornados públicos, mas envoltos no discurso de que tudo era necessário para defender a “democracia”, a “proteção do mundo” e a “liberdade frente à ameaça

comunista”. Essa ação de expansão do imperialismo norte-americano se espelhava em trinta anos antes, no governo de Woodrow Wilson e na prática da Doutrina Monroe¹¹.

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

Já em 1948, a estratégia do imperialismo americano já estava traçada. Um dos documentos do próprio Departamento de Estado norte-americano que apresentam a estratégia dos EUA foi o Estudo de Planejamento Político 23 (EPP 23), escrito por George Kennan¹² e sua equipe de Planejamento.

Nós temos cerca de 50% da riqueza mundial, mas somente 6,3% de sua população... Nesta situação, não podemos deixar de ser alvo de inveja e ressentimento. Nossa verdadeira tarefa, na próxima fase, é planejar um padrão de relações que nos permitirá manter esta posição de desigualdade... Para agir assim, teremos de dispensar todo sentimentalismo e devaneio; nossa atenção deve concentrar-se em toda parte, em nossos objetivos nacionais imediatos... Precisamos parar de falar de vagos e... irreais objetivos, tais como direitos humanos, elevação do padrão de vida e democratização. Não está longe o dia em que teremos de lidar com conceitos de poder direto. Então, quanto menos impedidos formos por slogans idealistas, melhor (KENNAN apud CHOMSKY, 1996, p. 4).

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

¹¹ Sob esta política, o imperialismo norte-americano invadiu o Haiti e a República Dominicana, para citarmos apenas dois exemplos da intervenção econômica, política e militar na Doutrina Monroe.

¹² Um dos principais estrategistas do Estado norte-americano. Seus escritos inspiraram a Doutrina Truman e a política externa norte-americana de “contenção” da União Soviética.

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

É nesse período que o próprio Walt Disney vem ao Brasil para lançar o mais novo personagem, o Zé Carioca, como representação do brasileiro falador e disposto a ser o anfitrião de Donald para conhecer os encantos do Brasil (MOURA, 1988, p. 78). Mas a propaganda não era feita somente por intermédio dos filmes e desenhos animados. De um modo geral, era preciso garantir toda uma propaganda para que a população fosse convencida de que aquele modo de vida era o ideal frente à ameaça comunista. Foi criado o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), no Estado Novo de Getúlio Vargas, no ano de 1939. Por meio deste organismo, a propaganda maciça visava sufocar as reações ao governo fascista de Vargas, ao tempo que empreendia uma verdadeira campanha contra as organizações de operários dirigidas pelo Partido Comunista do Brasil (PCB). Caso fosse preciso, a intervenção armada norte-americana já estava garantida, conforme correspondência:

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

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

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

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

O golpe não surgiu de uma meia dúzia de militares nacionalistas. Ao contrário, representa como as Forças Armadas, treinadas na chamada Escola das Américas, aplicaram na prática os seus “estudos de defesa da pátria frente à ameaça comunista”. E os militares brasileiros não estavam sozinhos. Ao longo dos anos o imperialismo norte-americano tratou de garantir, além do controle ideológico, político e econômico, também o controle militar no continente, que à época registrou missões militares dos EUA em 18 países, além dos soldados já instalados no Panamá e na base de Guantánamo, em Cuba¹³.

Conforme Ianni (1998, p. 23), essas relações adquirem a forma diplomática, na diplomacia do dólar¹⁴ ou do *big stick*.¹⁵ Vários nomes são dados à dominação diplomática dos EUA no continente: monroísmo, pan-americanismo, interdependência, aliança para o progresso, segurança hemisférica, etc. Para o autor, há uma combinação de interesses econômicos, políticos e militares que se expressam por meio de acordos e programas culturais, científicos e religiosos. Além de controlar as sociedades dos países latino-americanos em vários aspectos, também fazem espionagem e programas de preparação de forças especiais para reprimir os movimentos sociais. Mas, a diplomacia não se estende apenas a esses aspectos, mas também ao aspecto sociocultural, colocando a população da América Latina como inferior, não “civilizada”. Essa visão racista é descrita por Ianni, (1998, p. 25) quando

¹³ Na atualidade o número de bases militares dos EUA em todo o mundo ultrapassa o milhar, sendo maior que na época da Guerra Fria. “Os dois maiores derrotados da Segunda Guerra Mundial hospedam quase quatrocentas delas: a Alemanha, mesmo sendo uma parceira inquestionável no âmbito da OTAN, possui pouco mais de duzentos e cinquenta, sendo uma delas detentora de uma estação de esqui na Bavária – várias das instalações ao redor do mundo chegam à sofisticação de abrigar campos de golfe. Enquanto isso, o Japão, fiel aliado em vista da proximidade geográfica da China ainda nominalmente comunista, sedia mais de cento e vinte bases. Muito próxima do território nipônico, a Coreia do Sul tem também quase uma centena delas, em decorrência do governo norte-coreano. Iraque e Afeganistão configuram a lista dos cinco maiores, ao acolherem simultaneamente cerca de duzentas” (ARRAES, 2009).

¹⁴ A *dolar Diplomacy* é uma das formas como é conhecida a política norte-americana na América Latina. Essa política fez e faz uso extenso da violência na forma de intervenções militares, em nome de razões de segurança ou de razões econômicas (IANNI, 1976, p. 105).

¹⁵ O *Big stick* (grande porrete) foi uma frase de efeito usada para descrever o estilo de diplomacia empregada pelo presidente norte-americano Theodore Roosevelt, como corolário da Doutrina Monroe: especificava que os Estados Unidos da América deveriam assumir o papel de polícia internacional no Hemisfério Ocidental. Roosevelt tomou o termo emprestado de um provérbio africano, *fale com suavidade e tenha à mão um grande porrete*, implicando que o poder para retaliar estava disponível, caso fosse necessário. http://pt.wikipedia.org/wiki/Big_Stick

cita o documento firmado em 1904 pelo presidente Roosevelt nos termos da Doutrina Monroe:

Na realidade são idênticos os nossos interesses e dos nossos vizinhos sulinos. Eles possuem grandes recursos naturais e a prosperidade certamente chegará a eles, se reinar a lei e a justiça dentro de suas fronteiras. Enquanto obedecerem às leis elementares da sociedade civilizada, podem estar seguros de que serão tratados por nós com ânimo cordial e compreensivo. Interviríamos somente em último caso, somente se se tornasse evidente a sua inabilidade ou má vontade, quanto a fazer justiça interna e, em plano externo se tivessem violado os interesses dos Estados Unidos; ou ainda se tivessem favorecido a agressão externa, em detrimento da comunidade das nações americanas (ROOSEVELT, apud IANNI, 1998, p. 25).

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

No plano econômico, outra estratégia utilizada na América Latina é a fomentação da dívida externa, sem dúvida um dos fatores de aumento do nível de dependência desses países, colocando-os numa condição semicolonial. Citemos o caso brasileiro como exemplo. “Desde que os europeus aportaram no continente, este começou a endividar-se. Ser país colonizado é ser país endividado” (ARRUDA, 1999, p.17). Segundo o autor, o primeiro empréstimo externo feito pelo Brasil deu-se em 1824, cujo valor foi de 3,6 milhões de libras esterlinas, destinado ao pagamento de dívidas do período colonial, que na prática significou um pagamento feito à Inglaterra pelo reconhecimento da independência do Brasil. Contraíram-se outros para servir à Inglaterra na Guerra do Paraguai, que deixou a economia brasileira arrasada ao final do conflito, aumentando ainda mais a dependência do imperialismo inglês por meio de empréstimos que cresciam cada vez mais (SANTOS, 1984, p. 42). A partir de 1940, após a consolidação do capitalismo burocrático pelo governo Vargas, o imperialismo fixou para os empréstimos normas que amarravam seus interesses a uma dependência cada vez maior dos países credores, por meio de empréstimos volumosos. Mas, foi no período dos governos militares que a dívida externa brasileira se elevou a níveis exorbitantes. Conforme Arruda (1999, p.19), “o regime militar conseguiu multiplicar a dívida externa por 42 em 21 anos! De 2,5 bilhões no início de 1964, ela passou para 105 bilhões de dólares em 1985. Em 1984, dos 1.619 dólares por habitantes que o Brasil produzia 781 estavam na dívida externa”. Todos esses empréstimos foram destinados às obras de infra-estrutura para garantir a extração

de matérias-primas e a exportação de mercadorias para atender aos objetivos de superexploração das semicolônias brasileira pelo imperialismo, especialmente o norte-americano.

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

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

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

A partir da década de 1980, a América Latina se tornou a maior vítima do imperialismo dos Estados Unidos, sendo obrigada a criar as condições para a reprodução do capital transnacional e das políticas de seus organismos multilaterais. A estratégia de recrudescimento da dominação da América Latina encontra-se no documento de Santa Fé II¹⁶, que representa todo o caráter autoritário do Estado norte-americano e os objetivos de seu capital financeiro, que são, principalmente, o controle dos Estados latino-americanos por meio de empréstimos concedidos pelo Fundo Monetário Internacional - FMI, tornando esses países endividados externamente. Conforme Garrido (1990), vai da América Latina para os EUA

¹⁶ Este documento foi redigido em 1988 por um comitê de intelectuais com sede na cidade californiana do mesmo nome. No ano de 1980, surgiu o primeiro destes documentos, o Santa Fé I. Ambos foram elaborados durante a administração do presidente ultraconservador Ronald Reagan.

uma quantidade enorme de dinheiro: 4 mil dólares por minuto, 5 milhões por dia, 2 bilhões por ano, 10 bilhões a cada 5 anos (GARRIDO, 1990, p. 12). O Documento de Santa Fé II traz como conteúdo explícito a agressão ao “narcoterrorismo”. Instala-se, na verdade, uma guerra de baixa intensidade, que visa combater as revoluções e movimentos de libertação em curso. Segundo os dados do SIAFI relacionados ao Orçamento Geral da União, até abril de 2009 o Brasil destinava 34% de seu orçamento, ou seja, R\$79 bilhões de reais, para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública.

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

O imperialismo adquire hoje características bem particulares, dado seu desenvolvimento, mas a análise leninista é a única capaz de explicá-las na atualidade, já que os monopólios, as exportações de capitais e o capital financeiro - essência dessa fase superior do capitalismo - continuam a todo vapor, garantindo sua existência nas investidas contra os países dominados, especialmente na América Latina, e fortalecendo os interesses de seus grandes blocos econômicos. Esses interesses se manifestam por meio da ação de seus organismos multilaterais, da desregulamentação do Estado, dos projetos de privatização, etc., para garantir os ajustes estruturais necessários à sobrevivência do imperialismo.

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

O imperialismo na Amazônia, não apenas brasileira, combina sua estratégia militar de espionagem e ocupação futura com interesses mediatos dos capitais monopolistas, insumos para a indústria biotecnológica. Combinando intervenção econômica com elementos da guerra de baixa intensidade tendo por base o ecologismo, tenta cimentar ideologicamente interesses diversos como de pequenos produtores e latifundiários através de uma política de planejamento estatal, como o

Zoneamento Econômico e Ecológico financiado e dirigido por quadros de agências do imperialismo como o Banco Mundial (CAMELY, 2006, p. 1).

A ofensiva do imperialismo sobre a Amazônia, caracterizado por Camely, representa a força do capital monopolista no controle dos espaços estratégicos. Essa é uma das grandes preocupações dos povos amazônicos que convivem com as políticas públicas de planejamento estatais dirigidas e financiadas pelos organismos do imperialismo, vinculados aos interesses do grande capital monopolista.

2.3 O que é capitalismo burocrático

Para compreender o caráter do Estado brasileiro, sua estrutura e suas políticas, utilizaremos neste trabalho as seguintes categorias do marxismo: *imperialismo* e *capitalismo burocrático*.

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

Ao longo do desenvolvimento do capitalismo, a questão agrária¹⁷ foi essencial para determinar as relações de produção e o poder político. No final do século XIX, Engels (1978, 439-440, apud MARTÍN MARTÍN, 2007, p. 9) apontava os problemas da semifeudalidade no processo de formação do capitalismo na Alemanha, denunciando as relações de dominação e exploração dos camponeses, assim como Lênin, que, ao analisar a importância do campesinato russo no processo revolucionário, já apontava para as contradições do desenvolvimento da agricultura capitalista na Rússia pela existência e manutenção “dos restos do regime feudal no campo” que “resultaram ser muito mais fortes do que pensávamos” (LÊNIN, 1975 b, p. 84, apud MARTÍN MARTÍN, 2007, p. 9). A Rússia havia optado pela “via prussiana”, desenvolvendo-se como um capitalismo atrasado. A via prussiana, na formulação de Lênin, tem sua expressão central na questão da passagem para o capitalismo, no modo de adequar a estrutura agrária às necessidades do capital, juntamente com os restos feudais. Muitos países da Europa, América Latina, Ásia e África se encontram na mesma situação da questão agrária que a Rússia descrita por Lênin.

¹⁷ A questão agrária é definida pelo conjunto de problemas causados pelo desenvolvimento da agricultura capitalista que se evidenciam pela intensa desigualdade social dele decorrente, pela existência de duas categorias antagônicas, latifundiários e camponeses pobres, expressão da luta de classes no campo na disputa pela terra e pelo poder.

Buscando os aportes de Marx, Engels e Lênin, Mao Tsetung¹⁸, ao analisar o processo de dependência e atraso do capitalismo chinês e seus laços com os grandes latifundiários e o imperialismo, denominou de *capitalismo burocrático* a forma que o capitalismo assumiu nos países dominados. Para ele é o imperialismo o responsável pelas relações capitalistas atrasadas.

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

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

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

O problema agrário se apresenta, antes de qualquer coisa, da liquidação do feudalismo no Peru. Essa liquidação deveria ser feita pelo regime democrático-burguês formalmente estabelecido pela revolução da independência. Mas no Peru não tivemos, nos cem anos de república, uma verdadeira classe capitalista. A antiga classe feudal - camuflada ou disfarçada de burguesia republicana - conservou suas posições. A política de desamortização da propriedade agrária iniciada pela revolução da independência - como uma consequência lógica de sua ideologia - não levou ao desenvolvimento a pequena propriedade. A velha classe latifundiária não havia perdido seu predomínio. A sobrevivência de um regime de latifúndio produziu, na prática, a manutenção do latifúndio. Sabe-se que a desamortização atacou principalmente os bens das comunidades. E o fato é que, em um século de república a grande propriedade agrária foi reforçada e engrandecida, a despeito do liberalismo teórico da nossa constituição e das necessidades práticas de desenvolvimento de nossa economia capitalista. As expressões do feudalismo sobrevivente são duas: latifúndio e servidão (MARIÁTEGUI, 2008, p. 68).

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

¹⁸ Discurso pronunciado em 24 de maio de 1927, na VIII Seção Plenária do Comitê Executivo da Internacional Comunista.

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

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

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

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

Para Guzmán, estão em permanente luta o caminho burocrático engendrado, impulsionado pelo imperialismo e o caminho democrático, caminho da classe operária, do campesinato, da pequena burguesia e, em certas condições, da burguesia nacional (GUZMÁN, 1974, p. 2).

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

Na atualidade, as pesquisas mais aprofundadas sobre capitalismo burocrático ocorrem no grupo de pesquisas da Universidade de La Laguna (Ilhas Canárias, Espanha), denominado

El Capitalismo burocrático en la Explicación del Subdesarrollo y el Atraso Social (GISAS)

¹⁹. Nossas principais referências são as pesquisas e estudos realizados por esse grupo, especialmente pelo seu coordenador, o geógrafo e historiador Víctor O. Martín Martín. Em 2005, este pesquisador produziu um importante estudo sobre a atualidade da questão agrária no mundo, em especial nos países dominados. No seu livro *El papel del campesinato en la transformación del mundo actual*, Martín Martín (2007) demonstra o papel central dos camponeses em transformações estruturais em diversas regiões, apontando que a questão agrária constitui-se no principal problema enfrentado pelos países pobres dominados pelo imperialismo.

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

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

Nos países do terceiro mundo, a semifeudalidade se mantém com velhas e novas formas. Com base na caracterização de Guzmán (1989), Martín Martín explica os três momentos ou etapas do imperialismo: no primeiro momento, o desenvolvimento do imperialismo ocorreu entre 1871 a 1945, com o seu desenvolvimento nas colônias e semicolônias. Começa com a Comuna de Paris e encerra com a Segunda Guerra Mundial. De 1871 a 1903 foi o período de preparação do imperialismo, quando o capitalismo se transforma

¹⁹ Sobre o GISAS, consultar a página <http://webpages.ull.es/users/capburoc/>

em imperialismo pela substituição da livre concorrência pelos monopólios, concentração da produção e partilha do mundo entre as grandes potências. Na questão agrária, foi o momento em que Lênin colocou o problema teórico baseando-se em Marx (Tomo III de **O capital**) e em Engels para se confrontar com os populistas, ligando as características da via prussiana ao capitalismo e ao futuro do campesinato com a ideologia científica do proletariado. De 1903 a 1918 foi o período de aplicação, que se deu pela organização dos processos de exploração econômica das colônias e semicolônias por parte das metrópoles imperialistas, apoiando-se na classe dos latifundiários e na nascente burguesia compradora; na repartilha do mundo por meio da Primeira Guerra Mundial imperialista; pela reação das colônias e semicolônias com o começo de revoluções democrático-burguesas na Europa Oriental e Ásia. Os resíduos do feudalismo levam o campesinato à participação na primeira grande onda da revolução mundial (Rússia, China, Turquia, etc.) (MARTÍN MARTÍN, 2007, p. 20).

O segundo momento, o de aprofundamento do imperialismo, ocorreu de 1945 a 1980, quando se fortaleceu o capitalismo monopolista privado, que passa para capitalismo monopolista de Estado. Nova partilha do mundo ocorre entre o capitalismo monopolista privado dos Estados Unidos da América e o capitalismo monopolista de Estado da União Soviética. Ela se dá em torno da grande revolução chinesa e sua revolução cultural. Na questão agrária, Mao Tsetung, seguindo Lênin, define, desenvolve e aplica o conceito de capitalismo burocrático à Revolução Chinesa. O período de preparação ocorreu de 1945 a 1958, quando os Estados Unidos, como grandes vencedores da Segunda Grande Guerra imperialista, iniciam uma vasta intervenção econômica e militar em nível planetário. Se a Primeira Guerra termina com o triunfo da Revolução Russa, a segunda termina com o advento da Revolução Chinesa e das democracias populares do leste europeu. A questão agrária se destaca pela aplicação do “caminho de outubro” nos países onde triunfam as revoluções proletárias e os movimentos de libertação nacional, para resolver o problema agrário. Há uma aplicação da reforma agrária pelos EUA, após a Segunda Guerra, no Japão e Itália. Na Espanha, há uma refeudalização (aplicação da contrarreforma agrária). Este movimento se deu de 1958 a 1968, com a restauração do capitalismo na URSS e nas democracias populares do leste europeu, causando conluio e pugna entre URSS e EUA. Nesse período, ocorreu movimento de libertação nacional nas colônias da África e Ásia e nas semicolônias: Argélia, Vietnã e Cuba. Na questão agrária se destaca o impacto da República Popular da China na solução do problema agrário, causando um grande temor da classe burguesa e latifundiária, que conseqüentemente implanta as reformas agrárias mundiais centradas nos países do terceiro mundo, amparadas tanto pelos EUA como pela URSS. Seus resultados foram a

evolução da semifeudalidade. A crise profunda desse segundo momento ocorre entre 1968 e 1980, com a crise econômica de superprodução, conhecida como crise do petróleo, início da restauração capitalista na China e na Albânia. A questão agrária destaca-se pela implantação da contrarreforma agrária na China, na Albânia e pelo desenvolvimento da restauração capitalista na URSS e nos países do leste europeu (MARTÍN MARTÍN, 2007, p. 20 e 21).

O terceiro momento é o da crise geral do imperialismo, que ocorre de 1980 até a atualidade. É o afundamento, a destruição do imperialismo. Nesse período destacam-se as guerras entre Irã e Iraque, do Afeganistão, a Revolução Sandinista na Nicarágua e o início da guerra popular no Peru. Até a década de 1980, o Estado era a alavanca principal da economia, mas neste terceiro momento há uma inversão. O Estado deixa de ser o principal controlador da economia: é o chamado neoliberalismo. Na questão agrária se destaca, na teoria, a generalização do conceito de capitalismo burocrático a todos os países coloniais e semicoloniais e do programa proletário de Nova Democracia e da solução do problema agrário mediante a luta do campesinato do terceiro mundo contra a semifeudalidade. Esse momento foi preparado mediante a liquidação do capitalismo monopolista do Estado, para centrar-se no capital monopolista privado (MARTÍN MARTÍN, 2007, p. 21).

Na aplicação das políticas neoliberais, a burguesia imperialista e seus apêndices (burguesia compradora e os grandes proprietários de terras), tanto privados quanto estatais, não só renunciam às reformas agrárias que visem a distribuição de terras, mas se produz o fenômeno da “*contrarreforma agrária*” ou das “*reformas agrárias de mercado*”, inclusive nos países onde se levaram a cabo reformas agrárias encabeçadas pela burguesia compradora como meio de evitar revoluções proletárias, como no México, Peru, Bolívia. Também houve contrarreforma agrária onde já haviam triunfado revoluções de libertação nacional (Cuba, Vietnã, Argélia, Nicarágua); houve restauração do capitalismo e reparação da propriedade privada no campo em antigos países de ditadura do proletariado (URSS, China e leste europeu); reformas agrárias foram orientadas ao mercado em países que nunca haviam tido processos importantes de reforma agrária, como o Brasil e África do Sul. Mas também foi o período de ressurgimento de fortes movimentos camponeses (Chiapas no México, Movimento dos Sem-Terra no Brasil, ocupação de Fincas na Bolívia, etc.) Com a guerra popular no Peru, o Partido Comunista aplica a revolução agrária em zonas liberadas. Na Espanha, a grande burguesia dá por liquidado o problema agrário com a modernização do campo e seu ingresso na comunidade europeia, mas o movimento camponês não desaparece (MARTÍN MARTÍN, 2007, p. 22).

A partir de 2000, acuado pela crise econômica, o imperialismo adentra num complexo sistema de guerras de agressão, como no Afeganistão e no Iraque, de guerras locais apoiadas pelas potências imperialistas, etc. Prepara-se o cenário para uma terceira guerra mundial imperialista. Guerras populares, como no Peru, indicam o caminho a seguir, principalmente, aos países do terceiro mundo. Nesse momento, o problema agrário se agrava ainda mais, como consequência da expansão imperialista nos países onde se desenvolve o capitalismo burocrático. Há uma crise profundíssima nesse momento e é no agrário que se resolverá a contradição entre nações imperialistas e nações semicoloniais, por meio da instauração da terceira grande onda da revolução mundial (MARTÍN MARTÍN, 2007, p. 22).

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

Conforme Mao Tsetung (1975b, p. 356), o processo de formação do capitalismo burocrático no país dominado conformará uma burguesia servil, atada umbilicalmente ao imperialismo. Esta burguesia nativa é chamada de grande burguesia em razão de sua base de acumulação, de sua origem e luta política pelo poder, e se divide em duas frações: a burguesia compradora e a burguesia burocrática. Essas duas frações da grande burguesia desenvolvem-se vinculadas à classe latifundiária e ao imperialismo.

Surge ainda, nesse contexto do capitalismo burocrático, uma média burguesia, economicamente débil, que se submete à grande burguesia e ao imperialismo: é a chamada burguesia nacional. Segundo Mao Tsetung, “a burguesia nacional é uma classe politicamente muito fraca e vacilante” (MAO TSETUNG, 1979c, p. 309). O caráter dessa burguesia é reconhecido por alguns autores brasileiros. Citamos Otávio Ianni:

Na medida em que é criada e desenvolvida pelas próprias relações e estruturas de dependência, essa burguesia, tende no mínimo, a ser ambígua, se não subalterna. Além disso, como ela habitualmente teme as classes assalariadas, em particular o proletariado, cuja experiência política e organização tendem a crescer, a burguesia nacional prefere a ficção da “associação madura” ou da “harmonia de interesses” com o governante do país hegemônico (IANNI, 1988, p. 49).

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

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

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

- 1) Feitura de repetidas guerras de agressão de alta ou baixa intensidade para garantir o controle do território;
- 2) Assinatura de acordos e tratados desiguais, com os quais se mantêm forças militares e uma jurisdição consular internacional sob a influência de várias esferas imperialistas;
- 3) Controle sobre o comércio de exportações e da economia para inundar o país com seus produtos;
- 4) Estabelecimento de empresas na indústria ligeira e pesada para se beneficiarem diretamente da matéria-prima e da mão de obra barata, exercendo pressão econômica direta à indústria nacional;
- 5) Monopólio de bancos e das finanças de uma maneira geral, com empréstimos ao Estado semicolonial, esmagando o capital nacional na competição mercantil, mas também estrangulando o controle do sistema financeiro;

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

7) Convertem os grandes latifundiários feudais e demais classes de compradores em seu principal sustentáculo no domínio do país, perpetuando e preservando as relações pré-capitalistas de exploração e sua estrutura burocrático-militarista;

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

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

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

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

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

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

3) Leis, decretos, ações e outras disposições de natureza jurídica, política e ideológica que atam o campesinato à terra: alojamentos, obras públicas, necessidade de salvo-condutos para que o camponês possa se deslocar para fora de seu povoado ou emigrar, a usura, a repressão por parte do aparato do Estado, o controle político sobre os trabalhadores diaristas, as denominadas ações clientelistas (patriarcais, de patronato e apadrinhamento) por parte dos grandes proprietários (MARTÍN MARTÍN, 2007, p.15).

O capitalismo burocrático tem duas colunas: semicolonialismo e semifeudalidade (grande propriedade, semisservidão, *gamonalismo*²⁰). São indissolúveis, são ligadas. Em determinados momentos uma terá mais peso que a outra. Porém, não podemos nunca separar estas duas características em um país de capitalismo burocrático. O semicolonialismo é externo e a semifeudalidade é interna. A semifeudalidade, como explicou o autor, caracteriza-se pela existência da grande propriedade, da semisservidão e do *gamonalismo* (coronelismo).

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

O *gamonalismo* não caracteriza apenas o problema da terra, senão toda uma estrutura hierárquica que vai gerar a organização do Estado que sustenta as relações de semisservidão.

É importante compreender que a definição de capitalismo burocrático, de semifeudalidade, não significa falar de feudalismo, nem de modo de produção feudal, e sim de capitalismo burocrático, que é uma parte nova dentro do processo histórico, e isto não se confunde com produção feudal.

O estudo da essência do capitalismo burocrático nos permite reconhecer a sociedade brasileira e as origens de sua mais completa submissão aos ditames imperialistas, que subjazem na estrutura semifeudal e semicolonial, desde sua formação até os dias atuais.

2.4 O desenvolvimento do Estado capitalista burocrático brasileiro: semifeudalidade e semicolonialismo

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

²⁰ Como *gamonal* se designa, na América Latina, uma região, comarca ou município que detém um poder político e econômico no conjunto de relações de dominação que parte da concentração da propriedade da terra, do controle do comércio e de relações privilegiadas com o capital externo, atendendo a todos os interesses imperialistas que operam localmente, projetando-se no controle político e no domínio sobre os resultados eleitorais. O *gamonalismo* concentrou a propriedade da terra, fechando uma aliança entre o regime político e administrativo. O *gamonal* não se preocupa com a produtividade da terra, mas apenas com sua especulação, o que impedia as possibilidades de desenvolvimento interno, acirrando cada vez mais o processo de dependência econômica e manutenção do sistema semifeudal. O termo *gamonal* tem o mesmo sentido que “caciquismo”, utilizado no México e na Espanha. No Brasil utiliza-se o termo *coronelismo*.

2.4.1 As raízes da semifeudalidade e do semicolonialismo

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

Nas décadas de 1950 e 1960, o Partido Comunista do Brasil (PCB) defendia que nossa sociedade apresentava uma característica semicolonial e semifeudal. Apoiados na vertente leninista do marxismo e nas teses da III Internacional, os principais teóricos do Partido acreditavam que o Brasil era atrasado em suas relações de produção e que deveria realizar uma Revolução Democrático-Burguesa que eliminaria os “restos feudais” herdados dos séculos anteriores e seguiria ininterruptamente a revolução socialista. Os principais teóricos eram os militantes do PCB Nelson Werneck Sodré (1976) e Alberto Passos Guimarães (1968). Para eles, o subdesenvolvimento do Brasil era marcado pelas relações semifeudais da maior parte da população do campo. Ambos entendiam que o feudalismo se instalou no País com a escravatura e, com seu fim, se ampliou ainda mais. No final do século XIX houve transformações nas relações de trabalho, mas o latifúndio permaneceu e com ele as relações semifeudais. Alberto Passos Guimarães aprofundou o estudo da semifeudalidade brasileira em seu livro **Quatro séculos de latifúndio**, publicado em 1963, mostrando a extrema concentração da terra e a necessidade de uma reforma agrária radical que rompesse com as relações semicoloniais de dependência do imperialismo e os vínculos semifeudais aos quais a classe latifundiária subordinava os trabalhadores do campo. Mas no Partido Comunista Brasileiro²¹ também havia teóricos que negavam a tese da semifeudalidade brasileira. O mais expressivo deles foi Caio Prado Junior²², que defendia ser o Brasil capitalista desde suas

²¹ O V Congresso do PCB (setembro de 1960) define como tarefa imediata a conquista da legalidade para que o Partido se adequasse juridicamente à legislação partidária, inclusive com a mudança de sua designação de Partido Comunista do Brasil - PCB, que existia desde a fundação, em março de 1922, para Partido Comunista Brasileiro - PCB.

²² Caio Prado Júnior afirma que desde o início, integrado à expansão mercantil europeia e exportando para lá o seus produtos primários, o Brasil é capitalista, compartilhando das mesmas relações econômicas que deram origem ao capitalismo. Afirma que a escravidão que predominou no Brasil era capitalista e que sua substituição pelo trabalho livre assalariado foi a consolidação do capitalismo. Afirma ele que nunca houve restos feudais, que a “parceria” não é feudal, mas capitalista *in natura*. O *barracão* e o *cambão* não são feudais, mas restos escravistas. O autor afirma, ainda, que os camponeses não lutam pela terra, mas por melhores condições de trabalho e emprego, pois a luta pela propriedade da terra só pode existir no feudalismo agrário, não sendo esta a

origens, por fazer parte do mercado internacional e que, com o fim da escravidão, o Brasil rompe de vez com os primitivos resquícios de regimes primitivos. Em **A Revolução Brasileira**, publicado em 1966, combate a “tese feudal” e afirma não mais existir submissão dos camponeses aos latifundiários por não haver mais camponeses presos à terra, mas empregados rurais. Logo, não havia mais luta pela terra, mas luta para a melhoria dos salários. Ao contrário de Guimarães e Sodré, a revolução não deveria ser democrático-burguesa, mas, deveria se centrar na luta anti-imperialista. A tese do Brasil feudal enfraqueceu-se na academia a partir do golpe militar de 1964 e, junto com ela, o estudo das lutas sociais. Escravos, camponeses fazem parte de um passado, substituídos por “homens livres” assalariados²³. Desta forma, o debate sobre a semifeudalidade brasileira foi suprimido e marginalizado com a vitória das concepções de que o Brasil já havia feito sua revolução democrático-burguesa com Getúlio Vargas e que nunca vigorou no Brasil a semifeudalidade.

O IV Congresso do PCB, ocorrido em 1955, teve formulações avançadas em relação à análise da sociedade brasileira, mas errou por não compreender o duplo caráter da burguesia, tomando as frações da grande burguesia por burguesia nacional²⁴. A concentração da terra e a semifeudalidade foram compreendidas apenas como obstáculo ao desenvolvimento do capitalismo no País. Embora definisse uma linha política revolucionária, o Partido ainda não compreendia o problema agrário camponês e a construção dos instrumentos fundamentais à revolução. O debate sobre o tema não foi uma exclusividade do PCB, mas foi onde teve a maior expressão. Não se tornou, porém, uma concepção predominante.

Além de Nelson Werneck Sodré e Alberto Passos Guimarães, a tese de que as relações de produção no campo são semifeudais sobressaem em Leôncio Basbaum, Josué de Castro e Inácio Rangel²⁵, que enfatizam o caráter latifundiário da propriedade rural brasileira e da

condição do Brasil. Nega, portanto, a luta pela terra e os processos revolucionários dela decorrentes (PRADO JÚNIOR, 1977).

²³ Estes são alguns autores que defendem que o Brasil nunca foi feudal, que as relações de produção desde as origens são capitalistas SIMONSEN, R. C. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1937; PRADO JÚNIOR, C. **A Revolução brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1977; **Formação do Brasil contemporâneo**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972 e **História econômica do Brasil**. 20. ed. São Paulo: Brasiliense, 1977; FRANCO, M. S. C. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: Kairós, 1983; GORENDER, J. **O escravismo colonial**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1985, entre outros.

²⁴ “Burguesia Nacional - Chamamos atenção para a conceituação distintiva de burguesia burocrática e burguesia nacional. A primeira grande burguesia brasileira atada ao latifúndio e ao imperialismo, composta de duas frações básicas, a burocrática propriamente dita e a compradora. A segunda, que é média burguesia ou burguesia genuinamente nacional. Burguesia nacional ou média burguesia, cujo duplo caráter determinado por sua condição de oprimida pela grande burguesia laica e pelo imperialismo de um lado, e por outro, pelo temor à classe operária e à revolução, a faz uma classe vacilante, inconsequente e totalmente incapaz de encabeçar a revolução democrático-nacional inconclusa e pendente” (ARRUDA, 2002b, p. 1).

²⁵ Esses autores desenvolvem seus estudos sobre a semifeudalidade na maior parte de suas obras, especialmente nas seguintes: SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976; GUIMARÃES, Alberto Passos, **Quatro séculos de Latifúndio**. 3. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968;

concentração dos meios de produção. Afirmam que o Brasil é ainda semifeudal em suas relações econômicas por manter grandes concentrações de terras nas mãos das oligarquias, que as detêm apenas para fins especulativos. A análise da sociedade brasileira feita por esses autores possui limitações por não terem eles se apropriado do conceito de capitalismo burocrático, embora tenham tratado de aspectos que indicam tal conceito. Mas é a melhor interpretação sobre o desenvolvimento da semifeudalidade no Brasil que nos importa conhecer no desenvolvimento deste trabalho.

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

Conforme Guimarães (1968), os portugueses implantaram na colônia brasileira processos econômicos mais atrasados que os existentes em Portugal: “As metrópoles exportam para as colônias processos econômicos e instituições políticas que assegurem a perpetuação de seu domínio” (GUIMARÃES, 1968, p. 22). Segundo o autor, na época Portugal ainda não era um país capitalista, apesar de possuir um grupo mercantil forte que o caracterizava como uma economia em transição para uma economia mercantilista. Em consequência dessa transição, os fidalgos perdiam seus poderes e tentariam mantê-los na nova colônia: “Desde o instante em que a metrópole se decidira a colocar nas mãos da fidalguia os imensos latifúndios que surgiram dessa partilha, tornar-se-ia evidente o seu propósito de lançar, no Novo Mundo, os fundamentos econômicos da ordem de produção feudal” (GUIMARÃES, 1968, p. 24). Quando Portugal opta por colocar nas mãos de fidalgos os imensos latifúndios que surgiam a partir das *capitanias hereditárias*, ficam evidente os traços iniciais da economia de ordem feudal.

Nelson Werneck Sodré também caracterizou a formação histórica do Brasil com “traços feudais evidentes; peculiares, como legislação, a uma sociedade feudalizada, a portuguesa”. Para Sodré, *a Carta de Doação da capitania de Pernambuco* a Duarte Coelho era “uma legislação feudal, com a peculiaridade de delegação de poderes a um senhor feudal distante, numa área em que se pretende montar empresa de produção estranha ao meio”. Está aí a origem do latifúndio escravista e feudal que se perpetua até os dias de hoje (SODRÉ,

1976, p. 78 e 79). Esta é uma tese que encontrou resistências, recebendo muitas críticas, como as de Caio Prado Júnior, que defendia ser equivocada a afirmação de existência de relações feudais na sociedade brasileira, já que sua compreensão era a de que os modos de produção seriam “estágios sucessivos”.

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

Simonsen (1937) buscou classificar como capitalista o regime econômico implantado no continente americano, especialmente no Brasil, negando o caráter feudal. Simonsen argumenta que a produção econômica em Portugal havia evoluído, as trocas monetárias tinham atingido um nível elevado, onde o capital-dinheiro se tornava muito importante. Para Guimarães (1968), não basta a presença dessas categorias para caracterizar o regime econômico de Portugal como capitalista. A referência para classificar um regime econômico não é a simples circulação de mercadorias, pois, em maior ou menor grau, o sistema mercantil está presente no escravismo, no feudalismo e no capitalismo. Para Guimarães, o que é básico para classificar um regime econômico é o sistema de produção:

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

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

também o capital comercial é mais antigo do que o modo de produção capitalista: de fato, ele é o modo de existência livre historicamente mais antigo do capital” (MARX, 1985, p. 245).

Para Basbaum, o “sistema econômico implantado em nosso País era um misto de formas semicapitalistas de produção, em células econômicas fechadas, como feudos medievais, dentro de si mesmas” (BASBAUM, 1986, p.140). Para ele, o modo de produção implantado na colônia se fundamentou no monopólio da terra, e, como não havia servos da gleba, foi utilizado o escravo, que imprimiu uma característica ao peculiar sistema econômico brasileiro, repetido com pouca variação na América Central e América do Sul. Esse fenômeno é explicado também por Guimarães:

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

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

O indígena foi muito mais objeto de servidão que de escravidão, mesmo nas reduções jesuíticas. A *mita* como a *encomienda* forma de transigência da coroa espanhola, com seus súditos coloniais necessitados, com vigência prolongada nas áreas dependentes da Espanha, foram caracterizadas de servidão e não de escravidão. Formas de servidão, ainda, as que utilizam o indígena e, se repetem em áreas dependentes de Portugal, no Brasil: a da economia coletora amazônica, por exemplo, em que as relações feudais apresentam outra de suas faces americanas, quando todo o sistema “produtor” de especiarias assenta na prestação de serviços pelo índio, que reconhecia os rios, a floresta, as plantas úteis e que operavam livremente atividade de coleta, em benefício das ordens religiosas instaladas no vale imenso. A vastíssima área amazônica desconhece desde os seus instantes iniciais, o escravismo: entra na história pela porta feudal, as relações ali introduzidas e estabelecidas, fundamentais para a produção que oferece, são feudais. E são estas, também, as relações que se instalam na área pastoril sulina, desde que o couro, e depois a carne, apresentam características de mercadoria. Relações que assumem, por força das condições locais, o aspecto militar, como o mais destacado, que fazem do senhor das pastagens apropriadas o chefe dos peões, os gaúchos operam com os rebanhos, ou com os misteres das armas, tropa natural que o senhor utiliza nas suas lutas pelo gado e pelas pastagens. Aqui, como na Amazônia, o escravismo não se implantou, e a penetração do africano, por isso mesmo, foi parcial e tardia, não caracterizando de forma alguma a paisagem humana: a infiltração nas charqueadas foi insuficiente para isso (SODRÉ, 1983, p. 38 e 39).

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

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

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

Essa burguesia feudal-escravocrata, cujo habitat normal é o latifúndio, é o que hoje chamamos de aristocracia rural, pelo fato de se ter a mesma evocado direitos de nobreza, que lhes provinha, conforme julgava, da terra e da posse de escravos, mais do que do dinheiro cuja importância naquela época ainda era mínima. A esse título de nobreza rural, de que tanto se orgulhavam - senhor de engenho e mais tarde fazendeiro era natural que juntassem os hábitos, os costumes e a mentalidade do antepassado barão feudal europeu cujo domínio se exercia não apenas sobre sua propriedade, a terra, mas sobre tudo que se achava dentro dela - gado, escravos e seres humanos - e mesmo nas suas vizinhanças (BASBAUM, 1986, p. 140 e 150).

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

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

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

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

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

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

A economia cafeeira “exigiu um aumento crescente do latifúndio” (BASBAUM, 1986, p. 125) e centrou-se no entrosamento com o capital estrangeiro, em particular o inglês, que chegou a dominar toda a economia do país (BASBAUM, 1986, p. 126) e não trouxe nenhuma alteração na estrutura semifeudal da economia brasileira:

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

A apropriação da renda da terra fazia-se enquanto forma pré-capitalista, que podia ser a renda-trabalho, pela qual o camponês era obrigado à prestação pessoal de trabalho gratuito ou a renda-produto, que determinava que o camponês, em troca do uso da terra, desse ao latifundiário parte dos produtos que ele produzia (GUIMARÃES, 1968, p. 64).

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

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

Também os “parceiros” do Censo não são parceiros no sentido capitalista, mas sim “meeiros” semifeudais, pois se trata de pessoas que não têm autonomia econômica,

estão subordinadas à administração do estabelecimento, e se enquadram no conceito marxista da renda-produto (GUIMARÃES, 1996, p. 86).

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

Durante muito tempo eles formaram uma classe sólida e seus elementos caminhavam juntos. Iguais eram os interesses: o latifúndio, a escravidão, o antindustrialismo, o cambio baixo, o mercado externo. Mas houve um momento em que essa classe se cindiu. De um lado permaneceram os senhores de engenho no Norte, constituindo uma nobreza em decadência que vivia mais da tradição e das lembranças de um fausto passado que da riqueza atual - *e que dirigia o país*. De outro lado, os fazendeiros, os senhores do café, a nova aristocracia rural - tão burguesa, tão feudal, tão escravocrata quanto a outra, porém, mais rica, mais arrogante, mais audaciosa e que *desejava dirigir o país*. Em suma, o senhor de engenho queria conservar os seus antigos privilégios e para isso sustentava o império, politicamente. O fazendeiro do café, que o sustentava politicamente, queria liberdade de ação e domínio político do país, ainda que isso custasse o trono. E nisso resumia o seu republicanismo (BASBAUM, 1986, p. 140).

Surgem os *coronéis*, na sua forma decadente e degenerada, que, em decorrência da ruína de seus feudos, passam a residir nas cidades, de onde passam a dirigir toda a região, apoiados militarmente pelos *cabras e jagunços*, cuja atividade criou, no início da República, um cenário de sangue em todo o campo brasileiro (BASBAUM, 1986, p. 142). O coronelismo foi aperfeiçoando seus métodos de dominação ao longo da história. Esse processo de exploração começa a ser remodelado, sendo substituído apenas no século XX, gradualmente, pelo processo de assalariamento no campo. Mas essa forma pré-capitalista não foi banida, ao contrário, perdura até os dias de hoje, razão pela qual o desenvolvimento do capitalismo em nosso País se dá de forma dependente do imperialismo.

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

Terras, promulgada em 1850, pela qual a terra só poderia ser adquirida por meio de sua compra, o que “obrigava o imigrante a se empregar nas lavouras de café” (GUIMARÃES, 1968, p. 135). Essa medida contribuiu para manter inalterada a estrutura agrária, como explica Arruda (2002b).

Com a separação de Portugal em 1822 e a abolição da escravatura em 1888, nada na estrutura fundiária do país se alterou. Com o sistema de sesmarias se dá início ao processo de centralização e monopólio da propriedade da terra, concentrada nas mãos de nobres portugueses e de altos funcionários da burocracia colonial. As relações de propriedades de tipo feudal se agravaram consolidando no jurídico, com a Lei de Terras, de 1850, que estipulava que o acesso à terra só se realizaria através de sua compra. A manutenção e o reforçamento do caráter privado do regime jurídico de propriedade da terra, baseado no latifúndio, por si só representava o mais formidável obstáculo para o desenvolvimento capitalista, não somente no campo, mas no país como um todo, já que era no campo que se dava, essencialmente, a produção nacional. A Abolição da Escravatura e a Proclamação da República não resultaram de processos revolucionários, portanto não realizaram qualquer alteração estrutural no país, senão que foram artifícios das classes dominantes retrógradas, as oligarquias rurais semifeudais e burgueses compradores, para enfeixar mais poder e resistir às transformações democráticas burguesas que a realidade objetiva demandava. Esta é a situação na qual se encontrava o país no momento em que o capitalismo entrara na etapa superior de seu desenvolvimento, marcada por um grande salto em sua expansão mundial, através da exportação de capital e o reforçamento da política colonial capitalista. É sobre esta base putrefata em que o país tinha seu desenvolvimento empantanado que os capitais europeus, principalmente ingleses, inicialmente, engendrarão um desenvolvimento capitalista (ARRUDA, 2002b, p. 3).

Para Basbaum (1986, p. 277), a supressão do tráfico de escravos e a abolição foram decisivos para o avanço dos elementos capitalistas ou burgueses na estrutura econômica do país, “o *crescimento*, porém, desse elementos capitalistas não deve ser interpretado como *predominância* desses mesmos elementos” explicando que:

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

Com a abolição da escravatura, intensificou-se a vinda dos imigrantes, “que esteve, realmente, muito longe a que se poderia caber a classificação de *livre*” (SODRÉ, 1983, p. 90). Para o autor, não se trata de trabalhadores livres que buscam uma vida melhor, mas de um recrutamento sistematizado de trabalhadores excluídos e empobrecidos da Europa. Chegavam em grande número e ficavam amontoados em hospedarias, de onde eram levados para os latifúndios, cujas bases eram constituídas pelo processo de servidão. A vinda dos imigrantes significou o aprofundamento das relações feudais. Não houve uma passagem do escravismo ao capitalismo (SODRÉ, 1983, p. 92), ao contrário, “em ambas as relações feudais se

ampliavam, à base da grande propriedade territorial, que permanecia a medida econômica fundamental, o eixo da estrutura de produção, o fundo imutável do quadro, o seu alicerce secular. E assim, sobre as ruínas do escravismo a servidão se amplia” (SODRÉ, 1983, p. 93).

Com a Abolição da Escravatura, o fim da monarquia e a Proclamação da República, uma crise aguda toma conta do País. Essa crise contribuiu para o desenvolvimento de uma situação revolucionária, fazendo emergir vários movimentos armados de caráter democrático-burguês, como o Movimento Tenentista, com seu ápice na Coluna Prestes. O proletariado brasileiro, com organização ainda incipiente, fundada no anarco-sindicalismo, avança somente em 1922, com a criação do Partido Comunista do Brasil, mas com debilidades que o impediram de dirigir o processo revolucionário no rico cenário então existente.

A crise se torna mais aguda com a intensificação das disputas pelo poder entre as oligarquias semifeudais e a burguesia comercial cafeeira. Nos primeiros anos da República, a burguesia compradora, originada da classe dos comerciantes que enriquecera com a comercialização de produtos agrícolas, tinha o predomínio do poder do Estado, estando atrelada às oligarquias rurais e ao latifúndio. A disputa entre as frações da burguesia e a decadência da economia açucareira e cafeeira acabaram por desenvolver revoltas militares que culminaram num movimento armado chamado erroneamente de Revolução de 1930 e que garantiu um golpe de Estado, colocando Getúlio Vargas no poder. Esse movimento não foi uma revolução democrático-burguesa, não passou de uma adaptação do aparelho de Estado às necessidades da expansão burguesa (SODRÉ, 1983, p. 237), ou seja, uma necessidade da grande burguesia brasileira e do imperialismo. Utiliza-se desse fato para afirmar que no Brasil houve revolução democrático-burguesa, e que, sendo assim, já estamos na fase da revolução socialista. Nada se revolucionou nesse processo. Não houve mudança nem mesmo de classe no poder político. O que houve foi um reajustamento das frações das mesmas classes que já estavam no poder: “tratava-se de simples substituição de figuras e de grupos políticos que haviam fracassado e provado sua incapacidade para governar, isto é, para satisfazer os interesses das forças dominantes na economia e na sociedade brasileira” (SODRÉ, 1983, p. 245). Como podemos caracterizar a chamada “Revolução de 1930” de revolução burguesa se a estrutura econômica e social não sofreu nenhuma alteração? A estrutura agrária arcaica assentada no latifúndio permaneceu intocada. Uma das principais tarefas de uma revolução democrático-burguesa seria a de destruir o sistema latifundiário. Os latifundiários abriram mão da participação efetiva no governo em troca da manutenção da concentração de terras e da garantia de que os direitos sociais e trabalhistas não chegassem ao campo, que na época abrigava a maior parte da população. Conforme Sodré (1983), houve um avanço da burguesia

- no nosso entender a burguesia burocrática, em composição com o latifúndio e com o imperialismo. Embora a industrialização tenha avançado muito até nossos dias, permanecem as estruturas sociais conservadoras e a exclusão dos camponeses da terra.

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

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

O capitalismo burocrático toma impulso no governo de Getúlio Vargas, em meio à forte disputa entre as oligarquias semifeudais e a burguesia comercial. Nos primeiros anos da República, predomina no poder a burguesia compradora originada da classe dos comerciantes ligada às oligarquias rurais. Com a crise da economia açucareira no nordeste e do café em São Paulo, que sustentava a política oligárquica desde a Proclamação da República, instala-se uma crise governamental marcada pela desorganização do Estado e pela corrupção, motivos de várias revoltas militares, culminando no vitorioso golpe de Vargas, que colocou a burguesia emergente no poder do Estado: a burguesia burocrática. A característica principal dessa fração da grande burguesia brasileira é ser vinculada e diretamente impulsionada pelo capital financeiro internacional e pelo imperialismo norte-americano. Vargas, como representante da burguesia burocrática, fez uma composição de interesses entre imperialismo e latifundiários e a fração compradora da burguesia brasileira, consolidando a fração burocrática no poder e uma política de repressão e abrandamento das lutas sociais por meio da criação de parques diretos trabalhistas.

Com a ascensão da burguesia burocrática ao poder do Estado, chega ao fim o processo de lutas pela revolução democrático-burguesa proposta pelo Tenentismo. O Tenentismo nada mais foi que a tentativa de disputa do controle do Estado pela débil burguesia nacional. Na

verdade, esse processo constituiu-se numa traição da grande burguesia brasileira aos anseios democráticos da população, expressos na luta travada pelo Tenentismo e pela Coluna Prestes.

O Estado se reestrutura, então, como um capitalismo burocrático engendrado pelo imperialismo norte-americano, no qual a burguesia burocrática tenta construir uma hegemonia sobre as oligarquias rurais e sobre a burguesia compradora, submetendo-se completamente à política externa. A média burguesia ou burguesia nacional não teve forças para levar adiante a revolução democrático-burguesa, devido ao seu duplo caráter: tem contradições com o imperialismo, mas é vacilante e teme a revolução popular. Na época do imperialismo, a burguesia é limitada e não consegue levar adiante um processo revolucionário (MAO TSETUNG, 1975a, p. 568 e 569).

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

O “populismo” e o “desenvolvimentismo” foram as formas utilizadas pela burguesia burocrática para fortalecer-se internamente e abrir as portas da nossa economia ao capital internacional, sob a máscara de “nacionalismo”. Reforça-se um modelo de desenvolvimento fabril e industrial, especialmente automobilístico, tendo como resultado o desenvolvimento regional extremamente desigual, o êxodo rural intenso que conduziu as massas para as favelas, para a pobreza e para a miséria cada vez mais crescente.

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

dependente ao capital internacional caracterizam o latifúndio brasileiro como um latifúndio “internamente feudal e externamente comerciante” (RANGEL, 1957, p. 36).

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

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

Em resumo, desde quando o Brasil era colônia de Portugal, convivemos com dois grandes problemas: o problema da *concentração da terra* e o *problema nacional*²⁶, como na maioria dos países da América Latina. O problema da terra porque mantivemos uma das maiores concentrações de terra do mundo e o modelo agro-exportador. Nossa agricultura, ao longo dessa história, tem servido à exportação de alimentos e de matérias-primas para enriquecer as potências imperialistas, enquanto o povo brasileiro vive imerso na miséria e na exploração. E o problema nacional, porque nunca tivemos autonomia para dirigir o Estado além da manutenção e reprodução de uma mentalidade colonizada e enganada com uma falsa liberdade, sujeitando-nos ao extremo a todas as formas de dominação.

Sob o domínio da Inglaterra e dos EUA, embora tenha havido uma evolução da industrialização, ainda assim o Brasil manteve uma sociedade semicolonial e semifeudal, agudizando cada vez mais esses dois problemas. Portanto, o caráter semicolonial do Estado

²⁶ O peruano Mariátegui, em seus **Sete ensaios sobre realidade peruana**, identifica esses dois problemas não só no Peru, mas em todos os países da América Latina (MARIÁTEGUI, 2008).

brasileiro é um dos elementos centrais para compreender o capitalismo burocrático vigente, que se sustenta sob a mais completa dominação do imperialismo.

2.4.2 A questão agrária brasileira

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

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

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

Gráfico 1 - Ocupação da área territorial



Oliveira (2010) questiona esses dados, apontando que “a conta não fechou, ou seja, ficaram sobrando 309 milhões de hectares”. Oliveira conclui que:

A solução adotada pelos técnicos do IBGE foi denominar esses 36% da superfície do país de "área com outras ocupações". No entanto, se eles incluíram todas as possibilidades de ocupação de fato, ficou faltando as "terras públicas devolutas". É isto mesmo: mais de um terço da área do país está cercada, mas não pertence a quem cercou. Os "proprietários" não têm os documentos legais de propriedade destas terras. Por isso, essas terras são omitidas nos levantamentos estatísticos tanto do IBGE como do Inra (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

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

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

Os dados do INCRA de 1992 mostravam que havia no Brasil 3.114.898 imóveis rurais, entre eles 43.956 (2,4%) com área acima de mil hectares, ocupando 165.756.665 hectares. Os imóveis com área inferior a 100 hectares, equivalentes a 2.628.819 (84% dos imóveis), ocupavam apenas 17,9% da área, o que correspondia a 59.283.651 hectares.

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

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

Há algumas contradições em relação à chamada “agricultura familiar”²⁷: Guimarães (1968) classifica três formas de propriedade na estrutura agrária brasileira: a camponesa, a capitalista e a latifundiária. A primeira caracteriza-se pela exploração exclusiva ou principal do trabalho familiar, onde se produz gêneros alimentícios para a subsistência e alguns destinados ao mercado, com o intuito de troca por artigos, como o vestuário. Esta propriedade varia entre 20 e 50 hectares. Já a propriedade capitalista é formada predominantemente por trabalhadores assalariados, além de se caracterizar pela utilização de adubos, fertilizantes e

²⁷ A Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, define as características da agricultura familiar. Considera-se “agricultura familiar” as áreas de até quatro módulos fiscais. O módulo fiscal em Rondônia, por exemplo, chega a 76 hectares na maioria dos municípios, um minifúndio.

tratores, ou seja, pelo emprego de técnicas mais modernas de cultivo. A propriedade latifundiária detém mais de 500 hectares, sendo que do total apenas uma parcela é utilizada para o cultivo. O autor identifica esta última como sendo unidades agropecuárias por demais extensas para serem exploradas exclusiva ou predominantemente pelo trabalho do núcleo familiar, como a propriedade camponesa, ou exclusiva ou predominantemente pelo trabalho assalariado, como a propriedade do tipo capitalista (GUIMARÃES, 1968, p. 224).

Conforme os dados do INCRA (2005-2006), apenas 30% das grandes propriedades são consideradas produtivas, o que indica que 70% poderiam ser desapropriadas para fins de reforma agrária por não cumprirem a função social (artigos 184, 185 e 186 da Constituição Brasileira). Se a lei fosse cumprida, estariam à disposição da reforma agrária 120.436.202 hectares de grandes propriedades de terra existentes no País, além das terras públicas (devolutas), grande parte também “griladas” nas mãos de latifundiários acobertados pelo Estado, como vimos no próprio Censo Agropecuário do IBGE/2006. Essa estrutura fundiária extremamente concentrada visa atender aos interesses de poderosos grupos econômicos, conforme Camely (2009):

Os grandes latifúndios no Brasil estão concentrados nas mãos de poderosos grupos econômicos, porque no país a terra funciona ora como reserva de valor e ora como reserva patrimonial. Em sua essência, a política agrária desenvolvida pelo estado brasileiro tem como consequência a capitalização dos latifundiários, a disponibilidade de força de trabalho farta e barata ao latifúndio através de projetos de assentamentos, ata o camponês ao latifúndio através da dívida e da ruína, levando ao despovoamento de áreas rurais que é agravado pela repressão sistemática do Estado e dos grupos armados dos latifundiários (CAMELY, 2009, p. 204).

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

Os dados do Censo Agropecuário do IBGE/2006 afirmam que a agropecuária extensiva em muito se sobrepõe à agricultura temporária, mas o crescimento da cultura de soja tem apresentado um altíssimo crescimento. Houve um aumento de 88,8% na produção de soja, alcançando 40,7 milhões de toneladas em 15,6 milhões de hectares, um aumento de 69,3% na área colhida. Em termos absolutos, representa um aumento de 6,4 milhões de hectares, caracterizando a soja como a cultura que mais se expandiu na última década e

avança pela Região Norte rapidamente, especialmente Rondônia e Pará. Desta produção é importante destacar, conforme o referido Censo, que 46,4% dos estabelecimentos utilizaram sementes geneticamente modificadas, que foram cultivadas em cerca de 4,0 milhões de hectares.

O latifúndio vem se expandindo devido aos processos de mecanização e *commodities*, chamados pelos capitalistas de *agronegócio*²⁸, mas que chamaremos neste trabalho de *latifúndio de novo tipo*, como forma de ressaltar seu verdadeiro caráter: ser um latifúndio. Agronegócio é nome dado à agricultura capitalista. No Brasil o termo é inadequado, pois o que há aqui com o nome de agronegócio não é uma empresa essencialmente capitalista, mas uma empresa semicapitalista onde vigoram as relações semifeudais e um forte vínculo com o imperialismo. Devido ao fato de ser mais produtivo e empregar novas tecnologias o chamamos de *novo tipo*, mas não podemos chamá-lo de agronegócio. Entendemos ser necessário aprofundar o estudo da agricultura no capitalismo burocrático para desenvolver um conceito apropriado a esse tipo de latifúndio.

Agronegócio é uma palavra nova, mas tem origem no sistema de *plantation* norte-americano e se refere ao modelo de desenvolvimento agropecuário capitalista. É a nova roupagem da agricultura capitalista, para que seja vista como moderna e produtiva. É, antes de tudo, uma construção ideológica que tenta transformar a imagem do latifúndio atrasado e semifeudal para o latifúndio produtor de riqueza. Ao discutir o avanço do capitalismo no campo, Lênin (1980, p. 29) afirma que este terá como carro-chefe “as grandes propriedades dos latifundiários, que paulatinamente se tornarão cada vez mais burgueses que, paulatinamente, substituirão os métodos feudais de exploração pelos métodos burgueses”.

O latifúndio de novo tipo significa mais concentração de terra e, conseqüentemente, sua expansão pelas fronteiras agrícolas, tornando ainda mais aguda as contradições e injustiças sociais. Em essência, o latifúndio de novo tipo significa a perpetuação da grande propriedade latifundiária baseada na exploração de relações semifeudais de produção. Para camuflar sua face excludente, busca-se a combinação com a agricultura praticada pelos camponeses pobres, como se não houvesse nenhuma contradição nas formas de produzir, e o pior: busca-se a fragmentação de seus sujeitos. Os paupérrimos seriam os camponeses e os mais estruturados economicamente seriam os agricultores familiares. Essa divisão é utilizada

²⁸ O conceito de "agribusiness" foi proposto pela primeira vez em 1957, por Davis e Goldberg, como a soma das operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas, processamentos e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos a partir deles. Disponível em: <http://www.portaldogronegocio.com.br/texto.php?p=oquee>. Acesso em 20/08/2010.

pelo Estado para manter uma parte dos camponeses como aliados da burguesia, de forma que não percebam a desigualdade gerada pelo latifúndio capitalizador da renda da terra.

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

A luta pela terra no Brasil foi intensa: A resistência dos indígenas em defesa de suas terras e a dos negros, na formação dos quilombos. Os camponeses travam uma luta radical, sem trégua, muitas vezes armada, como foi em Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, ou mesmo mais recentemente, em Corumbiara-RO (1995)²⁹. As forças repressivas do Estado têm massacrado, torturado as massas em luta, especialmente o Exército Nacional, que forma a medula do Estado burocrático e sempre teve posições reacionárias.

No início da década de 1960, os camponeses surgem no cenário nacional como agentes políticos, com reivindicações próprias, integrando-se às lutas mais gerais por meio dos sindicatos, da ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil e especialmente pelas Ligas Camponesas.³⁰ Estas últimas, ao defenderem a reforma agrária radical “na lei ou na marra”, que garantisse “o livre e fácil acesso à terra para os que queiram trabalhar”, representaram não apenas as reivindicações da categoria, mas um projeto alternativo de agricultura e de sociedade. Refletiram uma nova concepção de trabalho, em

²⁹ No dia 9 de agosto de 1995 ocorreu um dos maiores conflitos na luta pela terra no Brasil, quando centenas de camponeses foram torturados, muitos assassinados e outros desapareceram na Fazenda Santa Elina, em Corumbiara, sul do Estado de Rondônia. Policiais e jagunços, sob o comando do governo do Estado, levaram a cabo uma verdadeira operação de guerra para destruir a justa resistência das famílias que lutavam por um pedaço de terra.

O resultado oficial foi de 16 mortes (uma criança morta com tiro no umbigo, a pequena Vanessa, de seis anos), sete desaparecidos e mais de 200 camponeses, homens, mulheres e crianças, com graves sequelas físicas e psicológicas resultantes da violência. Um total de 55 camponeses foram gravemente feridos. Em razão da violência policial, mais de dez camponeses vieram a falecer posteriormente, inclusive duas crianças recém-nascidas. O conflito ficou conhecido internacionalmente como “massacre de Corumbiara”, mas, devido ao processo de sua heroica resistência, os camponeses que lá estiveram o chamam de “Combate de Santa Elina” (MARTINS, 2009).

³⁰ As Ligas Camponesas nasceram na luta dos engenhos em Pernambuco, em 1954. Foram o movimento mais massivo e radical na luta pela terra, nas décadas de 1950 e 1960.

contraposição ao latifúndio e seus mecanismos de superexploração da força de trabalho. A reforma agrária foi colocada no debate nacional e radicalizou a luta pela terra com a palavra de ordem “reforma agrária na lei ou na marra”, confrontando o poder político e o sistema latifundista (MORAIS, 1997).

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

A partir da década de 1960, a reforma agrária entra no debate e nas políticas governamentais, sob a orientação do imperialismo norte-americano. E por que esse interesse do imperialismo pela reforma agrária? A opressão do sistema fundiário semicolonial e semifeudal, atado ao imperialismo, acabou despertando nos anos de 1950 em diante a mobilização dos camponeses em toda a América Latina, formando importantes movimentos revolucionários (LE COZ, 1976, apud MARTÍN MARTÍN, 2007, p. 26), pois “os fatos demonstram, a revolução há de ser em sua essência não apenas antiimperialista, mas também agrária” (ALVES, 1980, p. 66). Era preciso conter a luta pela terra e, conseqüentemente, os movimentos revolucionários. A fórmula encontrada pelo imperialismo foi o plano de reforma agrária.

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

En un primer momento, en el período de la guerra fría (esto es, antes del comienzo de la segunda gran ola de la revolución proletaria mundial), y basándose em los acuerdos de Bogotá de 1948, la cooperación entre Estados Unidos y los estados latinoamericanos se manifestó en una continuación de la estrategia anterior a la guerra, de la que son ejemplos el derrocamiento del gobierno de Arbenz en Guatemala y el restablecimiento de los privilegios de la United Fruit Company. Pero, luego de no poder impedir el éxito de la revolución castrista en Cuba, y tras el famoso y lamentable episodio de Bahía Cochinos, representande John Kennedy anunció durante la conferencia panamericana de Punta del Este, en agosto de 1961, un auténtico cambio en la política de Estados Unidos: La Alianza para el Progreso tendría como objetivo ayudar a las naciones latinoamericanas a llevar a cabo su propia revolución, a través de unas vías pacíficas y legales. El objetivo número seis de la carta insistía en la necesidad de realizar, en el conjunto de América latina, unas reformas agrarias previas a toda acción de desarrollo. El Comité Interamericano para el Desarrollo de la Agricultura (CIDA) iba a ser, junto a la FAO, el órgano de enlace entre los diversos estados interesados. El concepto de reforma agraria integral se convertía em adelante en una de las bases de acción de desarrollo que iban a emprender diversos organismos interamericanos o internacionales (MARTÍN MARTÍN, 2007, p. 26).

Para Martín Martín (2007, p. 27), o imperialismo teve de recorrer ao capitalismo monopolista estatal, gerando outra grande fração da grande burguesia: a burguesia burocrática. Essa nova aliança com os países latino-americanos serviu para aplicar, entre outras políticas, a de reforma agrária, não para resolver o problema da terra, mas para reforçar a evolução da semifeudalidade no campo, como foi o caso do México, Peru, Brasil, entre outros. Essa política imperialista tem se reforçado ao longo dos anos por meio da concessão de créditos para a feitura da reforma agrária, pelo perigo que ela representa à ordem dominante. As classes dominantes brasileiras sempre encontraram fórmulas para “acalmar” os conflitos agrários e procrastinar a reforma agrária. Por isso mesmo, sempre guiada pelas políticas ditadas pelo imperialismo, ela seguiu o caminho das concessões, com o intuito de impedir a solução revolucionária do problema da terra.

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

Sendo a concentração da terra o ponto fundamental da questão agrária, buscaremos discuti-la aqui a partir de um marco teórico e metodológico que orienta tanto as políticas governamentais como o movimento camponês, na luta que se trava, no campo, pela democratização da terra. Morais e Pereira identificam cinco modelos de reforma agrária teoricamente definidos por um número de variáveis expressas em seu conteúdo e pela afirmação de que em nenhum país a reforma agrária correspondeu a um desses tipos de forma pura. São eles: Reforma agrária ou desenvolvimento agropecuário, reforma agrária tutelada, reforma agrária modernizadora, reforma agrária evolutiva e revolução agrária. (MORAIS e PEREIRA, 2002, p. 7-45).

O modelo da reforma agrária em curso no Brasil é o de *reforma agrária tutelada*. Primeiro, porque não elimina o monopólio da propriedade da terra, mas a colonização de terras inexploradas pertencentes ao Estado; segundo, porque beneficia os latifundiários parasitários que utilizam a terra apenas para especulação financeira, com o pagamento de vultosas indenizações pelas terras desapropriadas. É a reforma agrária de mercado, em que a terra é comprada pelo Estado, seguindo o exemplo instituído no Brasil desde 1850, com a Lei de Terras; terceiro, porque estimula o desenvolvimento do capitalismo no campo, conservando a grande propriedade arcaica e semifeudal e as grandes propriedades de novo tipo, voltadas à monocultura exportadora e controladas pelo capital estrangeiro. Esse modelo cria, ainda, uma camada de camponeses ludibriados pelas promessas de prosperidade ao

receberem uma parcela de terra, o que detém as ideias revolucionárias no campo. Então, esse modelo de reforma agrária seria nada mais que uma distribuição de terras controladas pelo grande capital, ou seja, um ajuste estrutural aos interesses do capital monopolista na agricultura que vem se modificando com o avanço da tecnologia e avançando nas fronteiras agrícolas, como é o caso de Rondônia.

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

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

A revolução agrária vem se processando no País com o lema “conquistar a terra, destruir o latifúndio, terra para quem nela trabalha”, e é organizada pela Liga de Camponeses Pobres em várias partes do País, especialmente em Rondônia, como o início de uma revolução democrático-burguesa de novo tipo ininterrupta ao socialismo, também denominada Revolução de Nova Democracia por Mao Tsetung (1975a).

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

que proclamou a disposição de apoiar o movimento de libertação de todas as colônias e semicolônias (MAO TSETUNG, 1975a, p. 560).

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

A burguesia nacional dos países coloniais e semicoloniais, por sua debilidade no campo político e econômico, por sua propensão a se conciliar com os inimigos da revolução, por estar associada ao latifúndio, de onde extrai a renda da terra, e por ter dificuldade de romper com o imperialismo e com as forças feudais, é incapaz de dirigir as revoluções democrático-burguesas nesse novo contexto (MAO TSETUNG, 1975a, p. 568 e 569).

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

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

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

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

Portanto, quando o ideal da revolução agrária de “tomar todas as terras do latifúndio” é lançada entre os camponeses pobres, faz-se de forma consequente, apontando que o caminho das transformações estruturais no Brasil se iniciará no campo³¹.

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

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

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

³¹ O Programa Agrário difundido pela Liga dos Camponeses Pobres (LCP) possui quatro pilares básicos, conforme dispõe a cartilha Nosso Caminho, documento básico do Movimento: **1.** Destruição do latifúndio e entrega das terras aos camponeses pobres sem terra ou com pouca terra; **2.** Libertação das forças produtivas do campo nas áreas tomadas do latifúndio, através da eliminação de todas as relações de produção baseadas na exploração humana e com a adoção de novas formas de trabalho coletivo fundadas na cooperação; **3.** Organização das diversas formas da participação das massas nas áreas conquistadas para a tomada de decisões e de seu auto-governo (Assembleia popular e Comitê popular); organizar a vida cultural e suas diversas manifestações; organizar o sistema de auto-defesa das massas; organizar a nova Escola Popular baseada nos três princípios de estudar, trabalhar e lutar (investigação científica, produção e luta de classes), para liquidar o analfabetismo e promover a elevação do conhecimento científico e técnico para todos; organizar um sistema popular de saúde preventiva e curativa; **4.** Estatização das grandes empresas capitalistas rurais e controle de sua produção e gestão pelos trabalhadores desde já nas áreas tomadas (LCP, 2006, p. 19).

Segundo as leis gerais do desenvolvimento econômico-social do país, a revolução caracteriza-se por ser nacional democrática, agrária antifeudal e antiimperialista ininterrupta ao socialismo. Tem duas etapas que se processam de forma ininterrupta, sendo que a primeira demanda resolver as contradições entre campesinato e sistema latifundiário, e entre nação e imperialismo, em que confiscar o capitalismo burocrático é a chave para assegurar sua passagem ininterrupta para a segunda etapa. E nesta dar solução cabal à contradição entre proletariado e burguesia monopolista (CARVALHO, 2006, p. 57).

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

2.4.3 Campesinato e semifeudalidade

Os estudos sobre a questão agrária e o campesinato desenvolvem-se, na atualidade, sob uma nova lógica interpretativa e por que não dizer, com base em novos elementos de origem pós-modernista. Há toda uma negativa da análise marxista para o campesinato enquanto classe social, já que a ideologia burguesa nega a priori a atualidade da luta de classes.

Nossa abordagem discutindo esses problemas de interpretação principia pelo fato de a própria definição do termo *campesinato* suscitar inúmeras indagações e entendimentos. O conceito de camponês remonta à história da humanidade e traz consigo um forte significado político e ideológico que precisa, portanto, ser recuperado. A maioria dos movimentos sociais do campo luta por essa afirmação. É um termo heterogêneo carregado de significados no tempo e no espaço.

...o conceito de camponês tem um peso que transcende a materialidade econômica da troca de mercadorias e sugere imediatamente características de sua organização social, tais como o trabalho familiar, os costumes de herança, a tradição religiosa e as formas do comportamento político. Se por um lado essas características são recortadas dialeticamente por outras provindas da classe dominante ou, mais difusamente, do conjunto da sociedade, essa conceituação permite penetrar no espaço das superestruturas, da cultura, do modo de vida (MOURA, 1986, p. 69).

Alguns autores classificam o campesinato como uma classe, uma das classes subalternas da sociedade capitalista. Outros o classificam como uma categoria. Consta-se uma história de longa duração desse tipo social. Mas, o debate teórico acerca da categoria camponês é relativamente recente e os pressupostos marxistas contribuíram significativamente para ele. Esta categoria é formada pelos que produzem e trabalham no campo e são classificados em camponeses médios (pequenos proprietários) e camponeses pobres, que no Brasil se classificam como camponeses sem terras, arrendatários, meeiros, posseiros, etc. Damasceno (1990, p. 66) traz uma definição que caracteriza o campesinato brasileiro: “Integra ao campesinato todo o agricultor que trabalha diretamente a terra, quer tendo a posse da mesma (pequeno proprietário), quer tendo acesso a terra sob condições específicas (posseiros, meeiros, arrendatários)”. Nota-se que as relações de produção semifeudais caracterizam a condição de *ser camponês* da maioria dos trabalhadores do campo no Brasil.

Um conjunto de abordagens recentes construídas pela burguesia, até por meio da legislação, trata de identificar o campesinato não como classe, mas como um segmento social denominado “trabalhadores rurais”, “agricultores familiares”³², etc. Sobre estas denominações o que há é uma decisão teórica e política dos que as utilizam com a finalidade de extirpar o conceito de *camponês*, pelo seu significado no contexto da luta de classes.

Alguns autores da questão agrária defendem que o capitalismo no campo comanda a produção em larga escala e que o campesinato é uma categoria em extinção³³. De acordo com o último Censo Agropecuário do IBGE/2006, 16,25% da população, ou seja, 31,294 milhões de pessoas, vivem no campo, em condições precárias de moradia, de acesso à saúde e à educação, com reduzidos níveis de renda e de remuneração. Essa proporção é maior nas regiões Nordeste e Norte, com 27,6% e 22%, respectivamente.

O Sudeste é a região mais urbanizada do País, com apenas 8% de sua população residindo na zona rural. Paradoxalmente, é no Sudeste que está a segunda maior concentração

³² A Lei Nº. 11.326, de 24 de julho de 2006, define a *agricultura familiar*. Conforme o Artigo 3º, “considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos: I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais; II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento; IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família”.

³³ A tese do fim do campesinato pode ser encontrada em MENDRAS, H. **Sociologie de la campagne française**. Paris: PUF, 1959; GRAZIANO DA SILVA, J. **A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 192; COSTA, F. **Formação agropecuária na Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável**. Belém: NAEA, 2000.

de população rural, representando 20,5% da população rural brasileira. Nesse quesito só perde para a região Nordeste, que concentra 48% da população rural.

Quadro 1 - População residente por situação do domicílio - Brasil e grandes regiões - 2008

Brasil e regiões	Urbana	Rural
Brasil	83,75%	16,25%
Norte	77,99%	22,01%
Nordeste	72,39%	27,61%
Sudeste	92,07%	7,93%
Sul	82,98%	17,02%
Centro-Oeste	87,69%	12,32%

Fonte: IBGE - PNAD 2008. Elaboração: Disoc/Ipea

São questionáveis os critérios que definem a ruralidade no Brasil. Dentre os 5.560 municípios, 4.490 deveriam ser classificados como rurais, o que elevaria a população do campo para 72 milhões de habitantes. Essas contradições são apresentadas pelos próprios institutos de pesquisas oficiais do Estado:

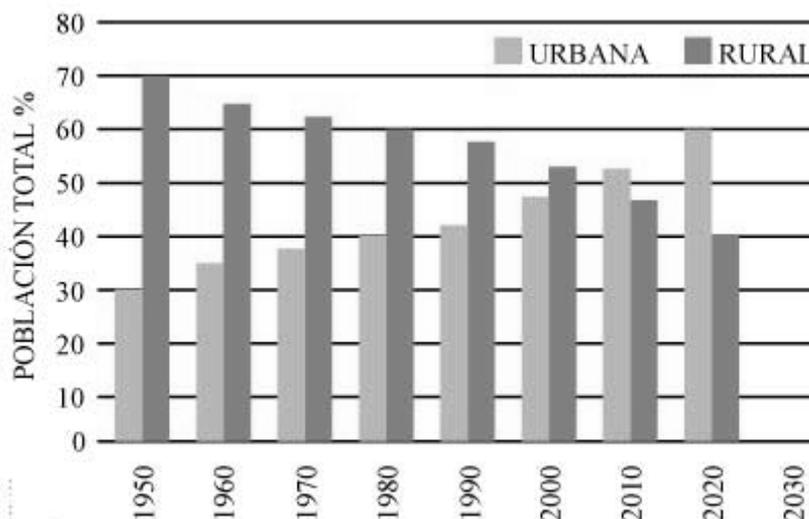
(...) se considerarmos como critérios de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e a sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com esse critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do país. Dessa forma, focando o universo essencialmente rural sugerido pela proposta do pesquisador, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural (BRASIL. 2006b, 7-8).

Martín Martín afirma que nunca, na história da humanidade, houve tantos camponeses sobre a terra e, sobretudo, camponeses pobres (pequenos proprietários e camponeses sem terra) em luta.

Millares de esos campesinos ya están luchando (tanto por vías pacíficas como de lucha armada) por conseguir el acceso a la tierra (Chiapas, Bolivia, Guatemala, Brasil, Paraguay, Peru, Nepal, Sudafrica) y están intentando ser controlados por mecanismos que van desde la represión constante por parte de las fuerzas conservadoras hasta la extensión de medidas parciales de carácter reformista (MARTIN MARTIN, 2007, p. 9).

Os dados a seguir demonstram que o campesinato é a metade da população do planeta.

Gráfico 2 - Relação entre a porcentagem da população rural e urbana no mundo



Fonte: <http://www.fao.org/DOCREP/004/X3810S/x3810s04.htm#g>

Em 1974, o liberal Le Coz, em seu livro **Las reformas agrárias**, afirma o “fim de los campesinos” e a ordenação do espaço rural. Para ele, o problema agrário havia se concluído, mas até a atualidade muitos autores e até o Banco Mundial voltam a falar sobre a “tarefa inacabada da reforma agrária” (MARTÍN MARTÍN, 2007, p. 10).

É recorrente a utilização de análises que tentam negar a existência do campesinato, sobretudo da produção camponesa, chamada oficialmente de “agricultura familiar”, que contraporia a “agricultura patronal”. É evidente que no campo se desenvolvem muitas relações de produção, inclusive com a utilização dos modernos recursos desenvolvidos pela tecnologia. Para muitos, a visão de campesinato está associada ao “atraso” ou a algo fantasioso, como alguém que lavra a terra utilizando instrumentos rudimentares, como o arado movido por bovinos. Os teóricos da burguesia discutem uma classificação do campesinato, tentando fragmentar a classe:

que o produtor familiar que utiliza os recursos técnicos e está altamente integrado ao mercado não é um camponês, mas sim um agricultor familiar. Desse modo, pode-se afirmar que a agricultura camponesa é familiar, mas nem toda a agricultura familiar é camponesa, ou que todo camponês é agricultor familiar, mas nem todo agricultor familiar é camponês. Criou-se assim um termo supérfluo, mas de reconhecida força teórico-política. E como eufemismo de agricultura capitalista, foi criada a expressão agricultura patronal (FERNANDES, 2009, p. 29-30).

O movimento camponês combativo, a exemplo da Liga de Camponeses Pobres, tem uma oposição muito clara em relação a essa divisão proposta pela burguesia latifundiária:

...é a defesa do latifúndio capitalista para seguir abrigando o latifúndio atrasado e a ruína continuada, penúria e morte anunciada de milhões de brasileiros, adocicada,

com a compensação do conto de mais uma amparada e robusta “agricultura familiar”. Portanto reacionária e cínica. A apologia da grande produção capitalista no campo (agronegócio) não pode se sustentar a não ser sobre o púlpito de miseráveis, famélicos e ossos. O canto da via da “agricultura familiar” ainda que embalado de “modernidade” não soa mais que a nostalgia medieval de um “socialismo cristão rural”. De fato debaixo de dois milhões de toneladas de grãos das “safras recordes” da “maior reforma agrária do mundo na atualidade” e de uma sonhada “agricultura familiar” os milhões de pobres do campo, explorados e oprimidos, querem viver e querem lutar. Já se levantaram e muitos estão apreendendo rapidamente a encontrar o caminho no próprio tropeço dos descaminhos (LCP, 2002, p. 7).

A grande produção agrícola e a pecuária são o fundamento dos que defendem o fim do campesinato, afirmando que os latifúndios são modernas empresas rurais com capacidade para resolver o problema da falta de alimentos por meio da inovação tecnológica. Essa posição é falsa.

No último Censo Agropecuário do IBGE/2006 foram identificados 4.367.902 estabelecimentos de agricultura camponesa, que representam 84,4% do total, (5.175.489 estabelecimentos), mas ocupam apenas 24,3% (ou 80,25 milhões de hectares) da área dos estabelecimentos agropecuários brasileiros. Apesar de ocupar apenas um quarto da área, a agricultura familiar responde por 38% do valor da produção (ou R\$ 54,4 bilhões).

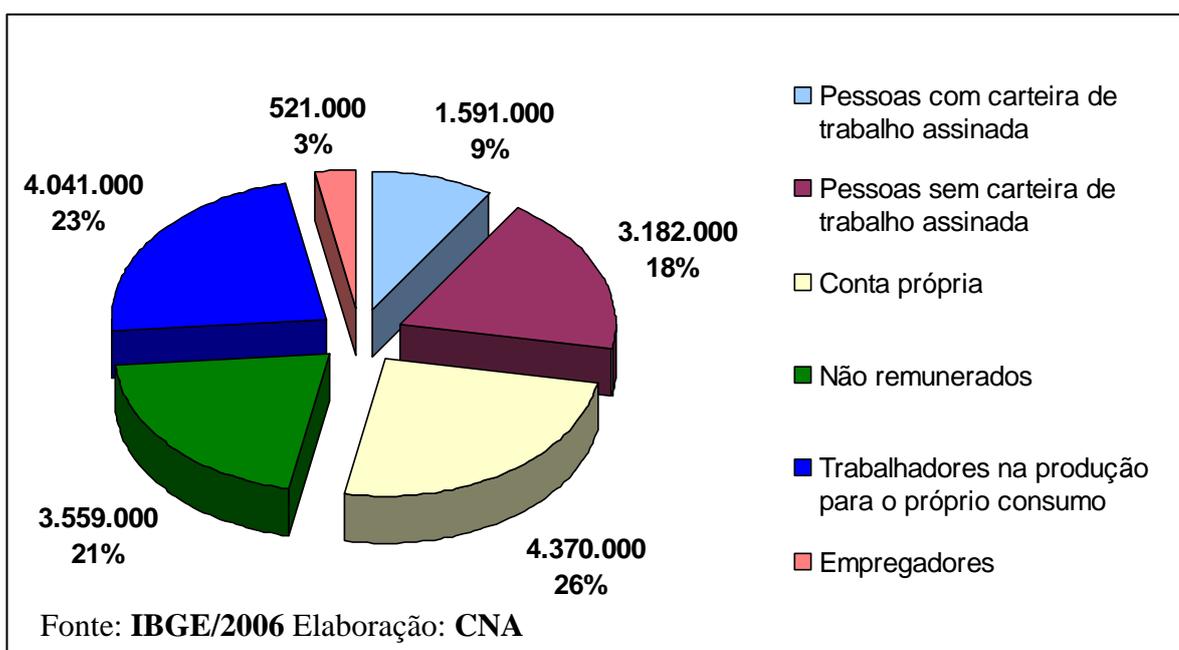
Mesmo cultivando uma área menor, a agricultura camponesa é responsável por garantir a segurança alimentar do País, gerando os produtos da cesta básica consumidos pelos brasileiros. A agricultura camponesa é responsável por 70% dos alimentos produzidos no Brasil. Primeiro porque, conforme dados do INCRA, a maior parte dos latifúndios é improdutivo; segundo porque, onde se aplicam as modernas técnicas na grande produção, predomina a monocultura de exportação; terceiro porque a política ditada pelo capital monopolista está voltada para o superlucro e não para as necessidades da população, com o agravante de submeter a economia brasileira ao grande capital internacional. Os índices do último Censo Agropecuário do IBGE/2006 revelam que as pequenas propriedades produzem mais arroz, milho, feijão, legumes, frutas, etc., chegando a índices de mais de 90% da produção em relação a alguns produtos. Apontam que, em 2006, a agricultura familiar foi responsável por 87% da produção nacional de mandioca, 70% da produção de feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 58% do leite, 59% do plantel de suínos, 50% das aves, 30% dos bovinos e, ainda, 21% do trigo. A cultura com menor participação da agricultura familiar foi a soja (16%). Nota-se que a maior parte da produção do leite consumido pela população, por exemplo, é oriunda da agricultura familiar, enquanto a pecuária é ainda, segundo os dados desse censo, a principal atividade das grandes propriedades, que preferem produzir carne para exportação.

Para compreender essa realidade do campo é imperativo compreender suas contradições, especificamente as relações de produção, como explica Marx:

É sempre na relação direta dos proprietários das condições de produção com os produtores diretos - relação da qual cada forma sempre corresponde naturalmente a determinada fase do desenvolvimento dos métodos de trabalho e, portanto a sua força produtiva social - que encontramos o segredo mais íntimo, o fundamento oculto de toda construção social e, por conseguinte, da forma política das relações de soberania e dependência, em suma, de cada forma específica de Estado (MARX, 1985, p. 251).

A produção do campo no Brasil está sendo feita por meio de relações de produção diversas, mas predomina as relações semifeudais. A semisservidão é um aspecto chave das relações de produção que se estabelecem no campo. Quando afirmamos semifeudalidade no campo brasileiro, o fazemos nos baseando nos dados oficiais que a demonstram claramente: Relatório Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD/2008, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (fundação pública federal vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República), em 29 de março de 2010 e o último Censo Agropecuário do IBGE/2006, publicado somente em 2009. Os dados expressos nesses documentos confirmam a semifeudalidade brasileira. O gráfico abaixo nos possibilita a análise que faremos posteriormente:

Gráfico 3 – Mercado de trabalho rural



1. Pobreza e miséria: Em cerca de $\frac{3}{4}$ dos domicílios, onde vivem aproximadamente 80% de toda a população residente em áreas rurais, a renda domiciliar per capita era inferior ou igual a um salário mínimo, segundo o valor vigente em 2008. Na área urbana, essa faixa de renda abrangia 46,35% dos domicílios. A renda familiar no Nordeste, a região mais pobre do País, é de R\$296,00, valor inferior ao salário mínimo, justamente na região onde é maior a proporção de pessoas vivendo em áreas rurais (PNAD/2008).

Quadro 2 - Rendimento, por classes, das pessoas de 10 anos ou mais, ocupadas em atividade agrícola

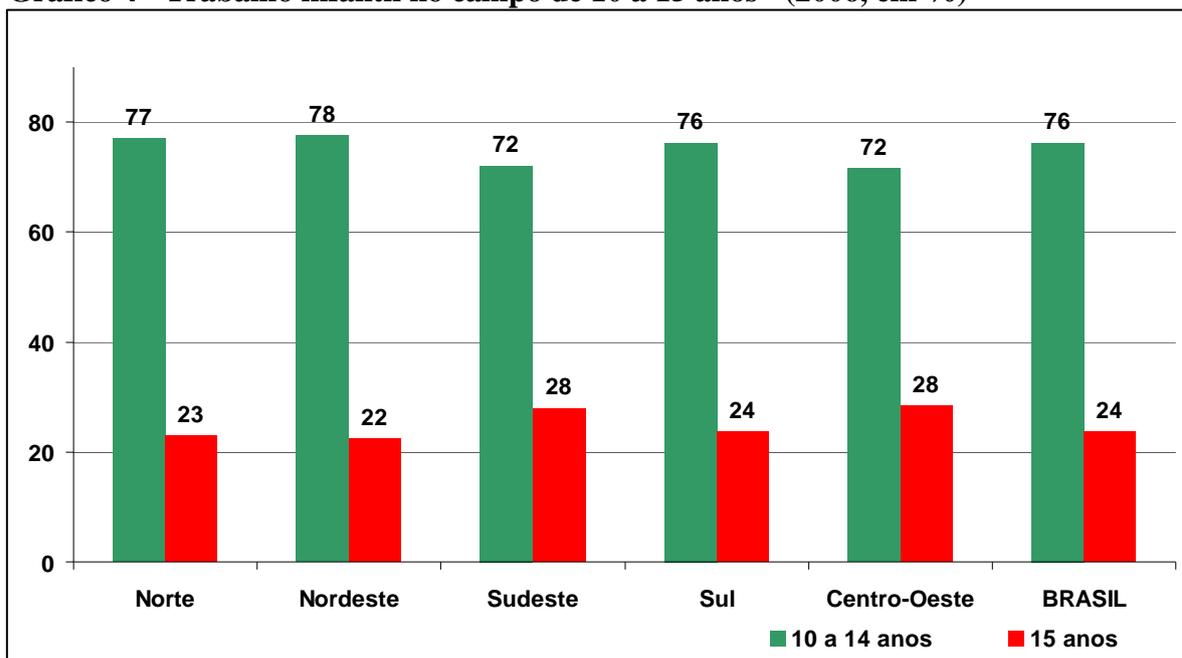
Classes de rendimento mensal do trabalho principal	População ocupada em atividade agrícola
Até $\frac{1}{2}$ salário mínimo	16%
Mais de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo	19%
Mais de 1 a 2 salários mínimos	14,50%
Mais de 2 a 5 salários mínimos	5,80%
Mais de 5 salários mínimos	1,70%
Sem rendimento	43%

Fonte: **Relatório Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2008**, publicado pelo IPEA em 29 de março de 2010.

O nível de pobreza existente no campo é visível pelos dados deste quadro. Somando os “sem rendimento” com os que têm um rendimento mensal de meio salário mínimo, temos 59% da população geral do campo vivendo abaixo da linha da pobreza.

2. Exploração feminina e de menores de 14 anos: conforme dados do Censo Agropecuário do IBGE/2006, a opressão e exploração das mulheres encontram no campo seu maior índice. Nas regiões Sul e Centro-Oeste, a remuneração média recebida por mulheres não chega a 50% da dos homens, configurando a maior desigualdade no País entre os sexos. Em todo o País 37% recebem até 50% do valor do salário recebido pelos seus companheiros. As mulheres ocupam um lugar destacado na produção. O número de mulheres chefes de família cresceu 79% nos últimos dez anos, mas seus rendimentos continuam muito inferiores aos dos homens. Trabalham no campo 4,1 milhões de mulheres ($\frac{1}{3}$ dos trabalhadores). Da mesma forma se explora as crianças de dez a 14 anos, como podemos ver no gráfico a seguir.

Gráfico 4 - Trabalho infantil no campo de 10 a 15 anos - (2006, em %)



Fontes: IBGE/2006 e PNAD/2008. Elaboração: CNA

Embora a legislação brasileira proíba o trabalho de menores de 14 anos, o Censo Agropecuário do IBGE/2006 apurou que em 2006 havia mais de um milhão de crianças com menos de 14 anos trabalhando na agropecuária. Geralmente, o trabalho das crianças é “pago” com favores aos pais ou com míseros centavos por um trabalho exaustivo que as afasta da escola. Constitui-se numa das formas de contornar as dificuldades financeiras das famílias camponesas. O trabalho infantil nos países capitalistas desenvolvidos praticamente desapareceu das estatísticas, mas é uma das características dos países de capitalismo burocrático.

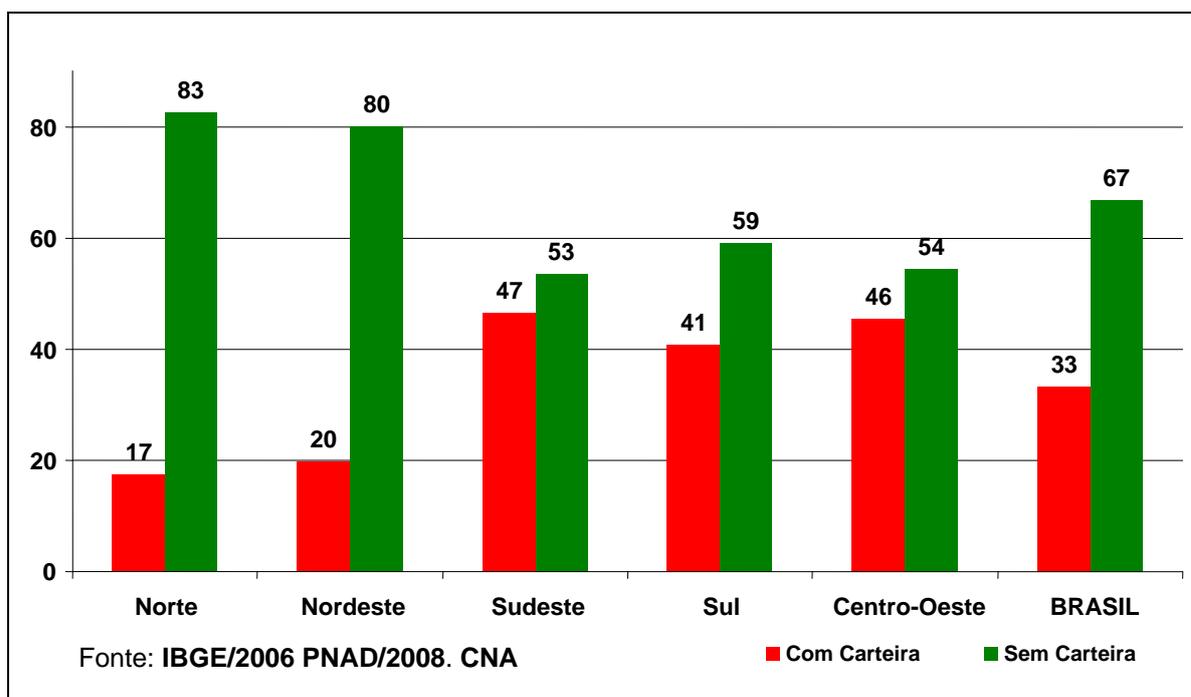
3. Trabalhadores não remunerados: Os dados apresentados pela PNAD/2008 confirmam os dados do IBGE/2006 de que os trabalhadores não remunerados constituem o maior contingente de ocupados no agrupamento agrícola, representando 43% da mão-de-obra no campo; 29% são empregados, 25% trabalham por conta própria e 3% são empregadores. Somando-se, são 68% os não assalariados. O relatório da PNAD/2008 sugere que

dada a expressividade do número de não remunerados no total da força de trabalho ocupada, é provável que no interior deste contingente encontremos relações precárias de trabalho e desemprego(...) **Mais da metade dos trabalhadores do grupamento agrícola estão fora de qualquer relação de assalariamento, o que desafia a estrutura do sistema de direitos e garantias sociais, fundadas nas relações de trabalho centradas no emprego formal.** Este elevado contingente está sujeito a

uma renda instável, sujeita a um conjunto de fatores sobre os quais os trabalhadores não possuem controle (PNAD/2008, p.17, grifo nosso).

O relatório afirma que a maior parte dos camponeses não é assalariada, como podemos ver no gráfico abaixo, síntese dos dados do IBGE/2006 e PNAD/2008.

Gráfico 5 - Distribuição dos empregados no setor agrícola (2006, em %)



A situação do Norte do País é a mais grave. A semisservidão sempre foi mais intensa na Amazônia, pois, como já vimos, praticamente não houve trabalho escravo, mas servidão, desde o período colonial. No final do século XIX e durante a 2ª Guerra Mundial há em comum as relações de produção semifeudais chamadas “aviamentos”. Os latifundiários seringueiros se apoderaram de grandes áreas de terra e dividiam-nas em “colocações”, onde eram colocados os “fregueses”, seringueiros ribeirinhos cujo trabalho o patrão “aviava”, fornecendo-lhes as mercadorias para sua subsistência. Os seringueiros deveriam levar ao “barracão” do patrão toda a produção de látex e da borracha como, também, de outros produtos da floresta. Em troca dos produtos, recebiam vales para comprar outras mercadorias no mesmo barracão. A produção dos “fregueses” nunca era capaz de pagar a dívida do aviamento, gerando um círculo vicioso de endividamento permanente, uma verdadeira servidão por dívidas, que ainda subsiste, em algumas localidades da Amazônia.

4. Emprego temporário e informal: A PNAD/2008 mostra que o emprego temporário é instável, sazonal, extenuante, precário e mal pago. Dos 4.721.777 trabalhadores empregados, quase metade (2.030.335) são temporários. Vejamos o texto do próprio relatório:

(...) o emprego temporário ainda é um elemento estruturante do mercado de trabalho agrícola, respondendo por 43% do total de empregados ocupados. A alta taxa de participação dos temporários sintetiza algumas das características ainda dominantes na área rural: sazonalidade das ocupações, relações de trabalho altamente instáveis, baixos salários, trabalho braçal e extenuante e péssimas condições de trabalho. O baixo assalariamento é agravado pela precarização das relações de trabalho no setor empregado do grupamento agrícola (PNAD/2008, p. 18).

Os dados da PNAD/2008 mostram que “tanto o emprego temporário quanto o emprego permanente possuem uma taxa muito elevada de informalidade, dificultando o acesso destes trabalhadores aos direitos que compõem o patrimônio social associado às relações de trabalho” (PNAD/2008, p. 18). O que seria a “informalidade” senão a exclusão desses trabalhadores do modo de produção capitalista? Os camponeses são também excluídos de todos os direitos trabalhistas. Conforme os dados do Censo Agropecuário do IBGE/2006, dos 17.264.000 trabalhadores no campo brasileiro apenas 1.591.000 tem carteira assinada, ou seja, 9%, apenas.

Guimarães (1979), ao analisar o Censo demográfico dos períodos de 1950 a 1970, já identificava uma clara tendência à diminuição do trabalho assalariado:

Quadro 3 – Diminuição do trabalho assalariado no campo

Ano	Censo demográfico	Censo agrícola
1950	33,9%	33,9%
1970	25,7%	15,0%

Fonte: Guimarães, 1979, p. 291.

Esse dado, conforme Guimarães, não se explica pela diminuição da população do campo, como ocorre nos países desenvolvidos, “o que ele traduz são as anomalias do nosso “modelo” de crescimento agrícola”. Esse decréscimo é uma decorrência da continuada expansão do subemprego rural e urbano. Há um aumento na quantidade de “autônomos” e de “familiares não remunerados”. No Censo de 1950 os autônomos eram 35,6%. Em 1970 já eram 54% . Em 20 anos mais que duplicaram. Esses são subempregados rurais, boias-frias, como diz Guimarães, “ que mal ganham o estritamente indispensável para se manterem vivos” (GUIMARÃES, 1979, p. 292).

O dado que chama atenção é que as principais empregadoras são as pequenas propriedades, que embora ocupem apenas 30,31% da área total, empregam 84,36% dos

trabalhadores do campo. Conforme o relatório da PNAD/2008, essas propriedades empregam 12,6 vezes mais trabalhadores por hectare do que as médias (área entre 200 e dois mil hectares) e 45,6 vezes mais do que as grandes propriedades. Esse dado deixa claro que os latifúndios geram pouco emprego no campo.

O aspecto servil das relações de trabalho fica ainda mais evidente quando os dados confirmam que 77% desses “ocupados” têm laços de parentesco com o produtor (Censo Agropecuário do IBGE/2006).

Quadro 4 - Laços de parentesco nas relações de trabalho no campo

Com laços de parentesco com o produtor		Empregados contratados sem laços de parentesco com o produtor	
Estabelecimento	Total	Estabelecimento	Total
5. 204 130	12 810 591	722 377	3. 557 042

Fonte: **IBGE, 2006.**

Em 1970, os que tinham laços de parentesco já eram 52,22%. Isto quer dizer que houve uma evolução da semifeudalidade, ao contrário das ideias hegemônicas de que há um avanço das relações capitalistas no campo brasileiro.

5. Formas precárias de acesso à terra: parceiros, arrendatários, meeiros, posseiros, etc.: As formas precárias de acesso à terra (parceria, arrendamento, posse, etc.) são consideráveis e somam 30% do conjunto. Esses trabalhadores são submetidos às três formas de exploração do trabalho sob o feudalismo, identificada por Marx sob diferentes formas de renda da terra: renda em trabalho, renda em produto e renda em dinheiro. A renda em trabalho é comum nos seringais e nos grandes latifúndios de Rondônia, onde o camponês trabalha gratuitamente em troca da alimentação básica para sua subsistência. A renda em produto é a mais utilizada: os camponeses (meeiros, arrendatários) entregam ao proprietário da terra a “terça” parte, a “quarta” parte, a “meia” parte do que produziram. Na renda em dinheiro, parecida com a renda em produto, o camponês vende e entrega o dinheiro referente à parte do proprietário, que não tem sequer o trabalho de vender o produto. Assim, “a forma econômica específica em que se suga mais-trabalho não pago dos produtores diretos determina a relação de dominação e servidão, tal como esta surge diretamente da própria produção e, por sua vez, retroage de forma determinante sobre ela.” (MARX, 1985, p. 251).

O relatório da PNAD/2008, assim como os dados do Censo Agropecuário do IBGE/2006, confirmam, em pleno século 21, a existência de 30% dos camponeses brasileiros

como parceiros, arrendatários, posseiros, meeiros e outras categorias de trabalhadores que trabalham sob as relações mais atrasadas e rudimentares. No Censo Agropecuário do IBGE/2006, cerca de 170 mil produtores se declararam na condição de “assentado sem titulação definitiva”. Entretanto, 691 mil produtores tinham acesso temporário ou precário às terras, seja como arrendatários (196 mil), parceiros (126 mil) ou “ocupantes” (368 mil). Os estabelecimentos menos extensos eram os de parceiros, que contabilizaram uma área média de 5,59 ha. Foram identificados 255 mil produtores sem área (extrativistas, produtores de mel ou produtores que já tinham encerrado sua produção em áreas temporárias) e 95% deles (242 mil) eram de agricultores familiares, o que equivale a 5,6% total destes agricultores.

As grandes propriedades são consideradas “modernas empresas capitalistas”, mas as relações de trabalho não o são. O trabalho assalariado no campo não tem características capitalistas e os latifúndios empregam pouca mão-de-obra, geralmente informal, como o trabalho dos diaristas, no Brasil chamado de “boias-frias”. Os camponeses que trabalham temporariamente, sem carteira assinada, “moradores”, “agregados”, peões, meeiros e parceiros, vivem numa situação de ausência de autonomia econômica, são subordinados aos grandes proprietários de terras, que, numa relação coronel versus vassalo, exploram sua força de trabalho enquanto renda-produto.

Essas relações confirmam o atraso e a fragilidade das relações de trabalho capitalistas. Segundo Guimarães, a partir da década de 1960 houve sempre a tentativa, por meio dos censos, de superestimar a quantidade de assalariados no campo, como forma de ocultar as relações de semifeudalidade.

(...) segundo o critério marxista-leninista, são camponeses feudais, sem terra, que prestam serviços pessoais. Não se sabendo quanto eles representam no conjunto, os resultados censitários tendem a exagerar o caráter capitalista de nossa mão de obra rural, pois omitem uma parte desta que se inclui no contingente de trabalhadores sujeitos a formas pré-capitalistas de trabalho (GUIMARÃES, 1996, p. 86).

Ao analisar a semifeudalidade no Nordeste, Josué de Castro sintetizou o conjunto destas relações na agricultura brasileira:

O monopólio feudal e colonial é a forma particular, específica, por que assumiu no Brasil a propriedade do principal e mais importante dos meios de produção na agricultura, isto é, a propriedade da terra. O fato de ser a terra o meio de produção fundamental na agricultura indica um estágio inferior da produção agrícola, peculiar às condições históricas pré-capitalistas. À medida que o capitalismo penetra na agricultura, vão se desenvolvendo e aumentando sua produção no conjunto os demais meios de produção, isto é, os meios mecânicos de trabalho, as máquinas ou os instrumentos de produção, as construções, os elementos técnicos e científicos, etc. De tal maneira que, numa agricultura plenamente capitalista, esses passam a ser (e não mais a terra) os principais meios de produção. Quanto à agricultura brasileira, é fato comprovado pelos dados estatísticos que continua a caber à terra aquele papel

predominante no conjunto dos meios de produção. Por isso, na situação objetiva de nossa agricultura, dominar a terra, açambarcá-la, monopolizá-la, significa ter, praticamente, o domínio absoluto da totalidade dos meios de produção agrícola (CASTRO, 1965, p. 117).

Conforme o autor, a propriedade e o monopólio da terra detêm um papel fundamental. A vinculação do latifúndio com o capital monopolista mantém as relações semifeudais de exploração do trabalho. É muito comum encontrarmos no campo, especialmente na Amazônia, o sistema de *meia* ou *terça* ou outros mecanismos para os camponeses produzirem para o seu consumo, mas subordinados ao latifúndio. O trabalho não é individual, mas combinado entre todos os membros da família (MARTINS, 1990, p. 82).

6. O destino da produção não é o consumidor final, mas o intermediário particular:

Em relação à produção, o relatório da PNAD/2008 afirma que os camponeses não têm autonomia e sua produção é controlada pelos agentes externos.

(...) as proporções entre as formas de destino da produção da agricultura familiar e dos empregadores na agricultura são parecidas: em ambas, a maior proporção do destino da produção está nos intermediários particulares. Por outro lado, um quinto dos agricultores familiares destina sua produção diretamente ao consumidor final. Este dado é importante, pois reforça a condição de produtora de alimentos da agricultura familiar, além de ser um forte indício da integração da agricultura familiar com o comércio local. Por outro lado, apenas 8% da produção dos empregadores na agricultura têm por destino direto o consumidor final (PNAD/2008, p. 21).

O monopólio da terra garantido ao latifúndio semifeudal, sua interferência no Estado, manifestada por meio da política econômica e da espoliação do campesinato, associados à sua relação direta com o imperialismo, caracterizam a questão agrária em nosso País. A ligação com o imperialismo é conformada pela destinação da produção agrícola para o mercado externo, onde a dependência frente aos países consumidores dos produtos primários brasileiros garante a constante pressão exercida pelos monopólios estrangeiros na produção agrícola. Esta pressão, associada a uma política estatal de proteção ao latifúndio, é “transferida” à exploração camponesa e à população em geral.

O sistema do capital comprador é o conjunto de relações econômicas que atua, quer na produção, quer na distribuição dos produtos destinados ao mercado exterior. Para que as relações econômicas de tal natureza tenham existência material, elas exigem uma rede de empresas e de agentes cuja função, em última análise, é extrair, por processos extorsivos de coação econômica e extra-econômica, inclusive pelos processos de acumulação primitiva, a maior parte possível da mais-valia e do produto dos camponeses trabalhadores (GUIMARÃES, 1996, p. 90)

No caso de Rondônia, a comercialização da produção camponesa, como o feijão, arroz, milho, banana, etc., é feita nas pequenas cidades. Vende-se o produto ao atravessador

(cerealista), ao mercado, enfim, às mais diversas categorias de comerciantes existentes na área urbana ou nos povoados. Os produtos agrícolas cultivados têm, em geral, uma dupla conversibilidade: tanto podem ser consumidos pelo grupo familiar como podem ser destinados à venda. Portanto, a reprodução social das famílias passa também pela comercialização de produtos agrícolas ou pela venda de animais e sua transformação em dinheiro.

Observamos, no assentamento pesquisado, que o preço ofertado pelo produto dos camponeses é extremamente injusto. O que nos permite afirmar que os camponeses trabalham muito para a simples subsistência, enquanto seu excedente é apropriado pelos agentes de circulação (comerciantes presentes no local). Essa sujeição dos camponeses aos compradores locais gera um processo de dependência, às vezes mediado pelo endividamento, que é o mais grave problema enfrentado pelos camponeses em Rondônia. As dificuldades em criar alternativas que possibilitem a venda dos produtos por melhores preços os mantêm como “presas” dos atravessadores, que compram o excedente da produção por preços aviltados. Percebemos, então, que o capital mantém o controle da produção, assegurando que a produção camponesa seja apropriada pelo capital comercial mediante o processo de circulação de mercadorias, enquanto o preço dos produtos industrializados é elevado.

As relações econômicas nas quais esses camponeses estão inseridos, a forma como se dá a expropriação e a sujeição do campesinato ao capital estão teoricamente fundamentadas na análise da renda da terra que resulta da contradição entre a terra e o capital. A primeira consideração a ser feita é que, conforme Marx, a terra não é capital, uma vez que, enquanto este é trabalho excedente extraído das classes trabalhadoras e acumulado pelos capitalistas, a terra é um bem finito, não é criado pelo trabalho. Esta afirmação vem demonstrar que a terra pode ser dominada pelo capital por meio da renda da terra, que é mais-valia social gerada pelos trabalhadores (MARX, 1979). Uma parte da produção é consumida diretamente pelos produtores e o excedente se torna mercadoria, que por sua vez se converte em dinheiro e novamente se torna mercadoria, na forma de produtos industrializados destinados à satisfação das necessidades. A renda da terra é o lucro, a fração de mais-valia, é o produto excedente, fruto do trabalho excedente dos camponeses, vendido a preços insignificantes, abaixo do valor de mercado. É a mercadoria expropriada pelo capital, subordinando as relações semifeudais pela sujeição da renda da terra, pois num país de capitalismo burocrático ela é predominante sobre o lucro. O capital redefiniu a renda da terra semifeudal existente na agricultura e se apropria dela, extraindo mais-valia absoluta do trabalho do camponês.

Podemos encontrar na teoria marxista do valor a explicação para essa afirmativa (MARX, 1982, p. 24 a 28). O camponês, assim como todo trabalhador, produz mercadorias, entendidas como algo exterior a nós para satisfazer as necessidades humanas. Todas as coisas úteis podem ser analisadas do ponto de vista da quantidade e da qualidade e podem ser úteis de várias formas. A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso e independe do volume de trabalho para incorporar suas qualidades úteis. O valor de uso só se torna realidade pelo uso ou consumo. Já o valor de troca é inseparavelmente ligado à mercadoria. Marx explica que, quando o trabalhador entrega seu produto à outra pessoa que dele necessita em troca de outro objeto ou dinheiro, este produto se converte em mercadoria. As proporções variáveis das trocas de produtos diferentes constituem o seu valor de troca. Na apreciação do valor de troca não é a utilidade da mercadoria que interessa, mas sua quantidade. É a quantidade de trabalho que ele incorpora. Sendo o valor de troca e o valor de uso resultado do trabalho humano, Marx estabelece seu primeiro princípio: a substância de todo valor é o trabalho; o montante do valor se mede pela quantidade do trabalho ou duração do tempo do trabalho. Fica claro que o determinante do valor do produto é o tempo socialmente necessário gasto na sua produção e o valor monetário dessa relação (MARX, 1982).

Quando o camponês vai à cidade, vende algumas sacas de arroz ou de milho e compra um fardo de açúcar, tecidos ou panelas, ele está fazendo uma simples troca da mercadoria. Essa forma foi denominada por Marx de economia mercantil simples, que pode ser explicada na fórmula M-D-M (mercadoria-dinheiro-mercadoria): uma mercadoria é utilizada para adquirir outra. Na economia mercantil capitalista, a fórmula se inverte para D-M-D (dinheiro-mercadoria-dinheiro). O dinheiro compra a mercadoria e a força de trabalho humana para produzir mais dinheiro, que compra mais mercadoria e assim o círculo da exploração se renova e garante a acumulação de capital. Para Marx, a economia camponesa é por definição uma economia mercantil simples: os camponeses vendem para comprar. A circulação simples de mercadorias tem como fim a satisfação das necessidades, ou seja, a assimilação dos valores de uso (MARX, 1985).

Na unidade produtiva camponesa, a força de trabalho é utilizada segundo seu valor de uso, pois é como atividade orientada de transformação de objetos que a capacidade de trabalho de cada membro possui significado para a família. Não se realiza a separação do trabalho da pessoa do trabalhador nem a conseqüente conversão da força de trabalho em mercadoria. Cada pessoa da família camponesa desempenha um trabalho útil e concreto, segundo o momento e a necessidade. Desse modo, estrutura-se no interior da família uma divisão técnica do trabalho, articulada pelo processo de cooperação, resultando numa jornada de trabalho combinada dos vários membros da família. Nesse sentido, a família camponesa transforma-se em um trabalhador coletivo (TAVARES DOS SANTOS, 1978, p. 33-34).

Dessa forma podemos entender que, na região pesquisada, assim como na maior parte do campo cultivado por camponeses, há mais produção de valor de uso do que valor de troca. Produz-se valor de uso quando se produz para a subsistência, para atender às suas necessidades básicas. Mas é na produção do valor de troca que reside a possibilidade de elevação da consciência de classe e da organização coletiva, como afirma Lênin: “A produção mercantil não une nem centraliza o campesinato, antes o diferencia e desune” (LÊNIN, 1980, p. 130). As economias de subsistência, de caráter mercantil, não se constituem como uma forma de resistência à expropriação capitalista, mas são uma necessidade do capital. São reservas com as quais o imperialismo conta para sua expansão e domínio sobre os países de capitalismo burocrático. Quando o camponês prioriza o valor de uso não o faz por opção, mas por não lhe restar escolhas devido às condições de produção a que se submete.

A análise dessa realidade do campo brasileiro, confirmada pelos dados oficiais, nos permite confirmar os três aspectos da semifeudalidade: propriedade, semisservidão e gamonalismo (coronelismo). Os dados analisados demonstram que a semifeudalidade está presente em todos os estabelecimentos, tanto nas médias propriedades como nos latifúndios. O contrato de trabalho legal e os direitos trabalhistas estão distantes do campo. Para Marx, “a forma capitalista pressupõe, ao contrário, desde o princípio o trabalhador assalariado livre, que vende sua força de trabalho ao capital” (MARX, 1985, p. 265), razão pela qual não podemos chamar de capitalistas as relações que hoje predominam no campo brasileiro.

Afirma-se que essas relações de produção não são semifeudais, que as relações de assalariamento são mais importantes. No campo, os dados oficiais confirmam que não são. Também na cidade as relações semifeudais estão presentes em muitas relações de trabalho precárias e servis. O assalariamento nem sempre pressupõe uma relação capitalista.

No escravismo a relação do não pagamento é clara, todo o trabalho aparece como trabalho não remunerado, trabalho gratuito; no feudalismo é uma relação de pagamento semivelada. Já no capitalismo, esta relação de pagamento é totalmente velada, aparece como se todo o trabalho fosse remunerado, embora não seja. As relações são capitalistas quando o trabalhador concorda com seu salário, por meio da assinatura de um contrato de trabalho. Se isso não ocorre está se extraindo do trabalhador uma renda semifeudal. Não chamamos essa relação de “resquícios” de semifeudalidade. Elas são, de fato, relações semifeudais.

2.4.4 Os domínios do imperialismo sobre a agricultura e as contradições de classe no campo

O Brasil é um dos maiores exportadores de matérias-primas do planeta, com um alto nível de degradação ambiental, associado a uma elevadíssima desigualdade social, que é o principal elemento do desenvolvimento capitalista. Como semicolônia, sempre esteve subordinado ao capital internacional, por meio da transferência de recursos naturais (extrativismo de madeira, minerais, produtos agrícolas, etc.) em larga escala, à custa da miséria e exclusão da maioria da população. Mas, somente após a década de 1960 se intensifica o processo de modernização da agricultura, de ampliação da oferta na produção de alimentos exportáveis e de liberação de recursos humanos, mão-de-obra barata para sustentar o capital industrial urbano. Do ponto de vista econômico, essas mudanças favoreceram o latifúndio e significaram maior exclusão dos camponeses, além de subordinarem a produção agropecuária aos complexos industriais externos.

Essas transformações no campo ocorreram em toda a América Latina nos últimos 40 anos e se desenvolveram na forma de dois modelos distintos: desenvolvimento agrícola e desenvolvimento agrário, conforme Moraes (1997, p. 24). “O modelo de desenvolvimento agrícola busca principalmente o incremento da produtividade nas atividades agropecuárias, enquanto no desenvolvimento agrário o centro da questão é o bem estar dos produtores agrícolas, através da atenção a suas necessidades imediatas”. O Brasil optou pelo modelo de desenvolvimento agrícola que recebe atualmente o novo nome de agronegócio. Esse modelo se preocupa com as leis de mercado, como o valor de troca da mercadoria. Contrapondo-se a esse modelo, mantém-se a agricultura camponesa como um foco de resistência na defesa do desenvolvimento agrário, assentada no valor de uso da mercadoria que venha a satisfazer as necessidades dos camponeses (MORAIS, 1997, p. 24). Essa modernização da agricultura aumentou a produtividade, o desemprego e o número de camponeses sem terras que engrossam a luta pela terra no País. As tomadas de terras ferem profundamente a lógica desse tipo de latifúndio. O Estado brasileiro criminaliza a luta pela terra, busca de todas as formas conter a efervescência no campo, intervindo, militarmente, inclusive, uma vez que o movimento camponês combativo é o maior e mais duro inimigo do latifúndio.

Do ponto de vista ecológico esse modelo representa uma verdadeira tragédia. Os “pacotes tecnológicos” desenvolvidos pela chamada “revolução verde”, destinados a maximizar a produção, tentam criar as condições ecológicas ideais para o cultivo, eliminando os competidores e predadores naturais com agrotóxicos e corrigindo os solos com fertilizantes

químicos. O meio ambiente se torna artificial e simplificado, destinado apenas a produzir lucro imediato para satisfazer a gana do capital. Busca-se a homogeneização dessas práticas pela intensiva utilização de máquinas agrícolas, equipamentos pesados, agrotóxicos e fertilizantes, sementes modificadas, etc. Essas práticas causaram e causam impactos socioambientais profundos aos ecossistemas simples e complexos: degradam os solos, destroem as águas, devastam as florestas, destroem a diversidade genética de plantas e animais e o pior, causam a contaminação por agrotóxicos da maior parte dos alimentos que chegam à mesa da população (SOUZA, 2006). De acordo com dados do Censo Agropecuário do IBGE/2006, cerca de 78,4% das grandes propriedades utilizam agrotóxicos.

O que importa para esse modelo é a lógica da maximização dos resultados econômicos em curto prazo, em detrimento do meio ambiente. Além de causar fortes danos ambientais, esse modelo fragmenta e decompõe a agricultura camponesa. É um esmagamento que leva os camponeses à ruína dia após dia, como explica Lênin:

A tendência essencial do capitalismo consiste no esmagamento da pequena produção agrícola pela grande, tanto na indústria como na agricultura. Não se deve acreditar que se trata somente de uma expropriação imediata. A ruína pode prolongar-se durante dezenas e dezenas de anos, pois que o agravamento das condições das pequenas culturas camponesas, equivale a um esmagamento. Este agravamento manifesta-se pelo trabalho excessivo e pela subalimentação do pequeno cultivador, pelo aumento de suas dívidas, pela qualidade inferior das forragens e, em geral, pelo tratamento inferior do gado, pelo agravamento das condições de cultivo das terras, de seu trato, seu adubo, etc, etc; pelo atraso técnico e por outros fenômenos semelhantes (LÊNIN, 1981, p. 619).

Os camponeses são excluídos do campo, não são incorporados pelo mercado urbano e muitas vezes são empurrados para ecossistemas extremamente frágeis, como é o caso dos camponeses migrantes em diversas áreas da Amazônia. O custo dessa modernização tem sido alto, representa maior concentração de terra, intensos danos ambientais e, sobretudo, maior exclusão social. Mas, afinal, qual é a diferença entre agricultura capitalista (agronegócio) e agricultura camponesa? São dois projetos antagônicos que representam a acirrada luta de classes no campo. Tanto a grande quanto a pequena agricultura servem apenas ao capitalismo burocrático, de uma forma ou de outra. São dois campos ideológicos e dois territórios distintos, mas interligados pela mesma lógica capitalista.

A idéia gestada na burocracia do Estado de dois projetos e que um seria mais vantajoso ou eficiente que o outro, é a defesa do latifúndio capitalista para seguir abrigando o latifúndio atrasado e a ruína continuada, penúria e morte anunciada de milhões de brasileiros, adocicada com a compensação do conto de uma mais amparada e robusta “agricultura familiar”. Portanto, reacionária e cínica. A apologia da grande produção capitalista no campo (agronegócio), em nosso país, não pode se sustentar a não ser sobre um púlpito de miseráveis, famélicos e ossos. O canto da via da “agricultura familiar” ainda que embalado de “modernidade” não soa mais que a

nostalgia medieval de um “socialismo cristão rural”. De fato, debaixo dos milhões de toneladas de grãos das “safras recordes”, da “maior reforma agrária do mundo na atualidade” e de uma sonhada “agricultura familiar” os milhões de pobres do campo, explorados e oprimidos, querem viver e querem lutar (ARRUDA, 2002a, p. 1).

Por isso o movimento camponês revolucionário, ao tomar as terras do latifúndio, busca compreender a essência dessa contradição entre agricultura capitalista e agricultura camponesa:

Existem, não simplesmente em paralelo à outra, senão que atadas numa relação em que a grande produção capitalista serve-se da pequena e a pequena é explorada pela grande e por todo o capital. Nenhum dos dois serve verdadeiramente ao desenvolvimento da nação e das massas camponesas, ao contrário são um mesmo e só caminho resultante de um processo de apodrecimento, de um atalho, são como a colheita de um plantio feito sobre terreno sujo e sem qualquer preparo (LCP, 2002, p. 7).

Tanto a agricultura camponesa quanto a agricultura capitalista se subordinam ao capital. Na agricultura camponesa só aparentemente o trabalho do camponês é autônomo, porque o capital não alterou a realidade da propriedade da terra nem as relações de produção e continua apropriando-se de todo o excedente produzido pelos camponeses, transferindo-o para as classes capitalistas dominantes. A produção familiar não é apropriada por quem a produziu, mas pelo capital expresso no sistema de circulação de mercadorias. A consequência dessa dominação pelo capital é a incapacidade de acumulação, tipicamente semifeudal, o que expressa o quadro de pobreza existente.

A economia camponesa é marcada historicamente pelo trabalho individual. Este trabalho só se torna um trabalho social quando sua produção no processo de circulação se torna mercadoria, ou seja, quando produz valor de troca. Esse isolamento do camponês reproduz uma mentalidade individualista reforçada pelos aparelhos ideológicos, em especial a religião, que sempre motivou a propriedade familiar.

Se os camponeses não são donos de sua produção, sendo esta apropriada pelo capital, então sua autonomia é relativa, mera representação, um mascaramento da realidade. Isso porque a exploração, aqui, não se dá diretamente como no processo de trabalho do operário. A consciência do camponês e do operário diferenciam-se em razão da forma como o capital se processa no local. O camponês vive um processo social diferente. Enquanto o camponês trabalha individualmente com sua família, o operário desenvolve um trabalho coletivo, convivendo diariamente com as contradições causadas pela expropriação de seu trabalho e o consequente enriquecimento dos donos dos meios de produção.

Marx, no **Capital**, já alertava que o camponês produz para entregar de graça aos capitalistas, desta forma não consegue absorver as novas técnicas de produção para concorrer

com o latifúndio de novo tipo. Como não consegue se capitalizar, as estruturas camponesas sucumbem continuamente. Marx afirma que a expropriação dos camponeses é a espinha dorsal da separação entre produtor e meios de produção. Trata-se da transformação de um tipo de propriedade privada em outro tipo de propriedade privada, ou seja, a substituição da pequena propriedade pela grande e moderna propriedade capitalista (MARX, 1979).

O camponês só abandona sua aldeia quando está arruinado e depois de ter lutado encarniçadamente por sua dependência econômica... o fruto inevitável dessa luta é a formação de uma minoria de camponeses ricos e poderosos e a pauperização crescente da maioria, cujas energias se debilitam pelo subconsumo crônico e pelo trabalho excessivo, enquanto vão enfraquecendo as qualidades da terra e do gado. É inevitável a formação de uma minoria de exploradores capitalistas, baseada no trabalho assalariado e na crescente necessidade de um “peão auxiliar”, sentida pela maioria dos camponeses, devido sua transformação em operários assalariados industriais e agrícolas (LÊNIN, 1981, p. 126).

Esse prognóstico marxista é evidenciado na discussão, por Engels, da questão camponesa na França e na Alemanha, na qual ele se refere ao caráter anômalo da existência do pequeno camponês no capitalismo.

Os impostos, as más colheitas, as partilhas, os processos conduzem os camponeses uns atrás dos outros à casa do usurário, a dívida é cada vez mais considerável para cada um; em breve, o nosso pequeno camponês, como qualquer sobrevivência de uma forma de produção ultrapassada, está irremediavelmente condenado à ruína (ENGELS, 1974, p. 9).

No estudo do campesinato, Engels compara a rentabilidade entre a pequena e a grande propriedade, concluindo ser a primeira “um fenômeno econômico do passado”, um “obstáculo ao progresso econômico”.

...O dever de nosso partido é explicar incessantemente aos camponeses a sua situação, que não tem qualquer esperança enquanto o capitalismo se mantiver no poder; mostrar-lhes que é absolutamente impossível conservarem a sua propriedade parcelar enquanto tal; que é certo que a grande produção capitalista passará por cima de sua pequena exploração, impotente e ultrapassada, como um comboio esmaga um carro de mão. Se agirmos no sentido do inevitável desenvolvimento econômico e esse desenvolvimento mostrará aos pequenos camponeses o acerto de nossas palavras (ENGELS, 1974, p. 11).

Entende-se que no capitalismo a pequena propriedade significa um verdadeiro entrave na modernização da agricultura e estaria condenada por não concorrer com a grande empresa. Se no capitalismo ela só atrapalha, para alguns teóricos “no socialismo ela seria incompatível com os princípios do regime” (SILVA e STOCKE, 1981, p. 64, 65). Engels criticou o compromisso que o Partido Comunista da França assumiu no seu primeiro programa agrário, ao defender a propriedade individual da terra, repetindo que o futuro desta seria a ruína.

Não podemos prometer aos camponeses pequenos proprietários, nem agora e nem nunca, conservação da propriedade individual da terra contra a corrente avassaladora da produção capitalista. A única coisa que podemos prometer-lhes é que não vamos intrometer com violência no seu regime de propriedade contra sua vontade (ENGELS, 1974, p. 31).

Convencer os pequenos proprietários a trabalharem no “regime de cooperativas” era o que propunha Engels. Da mesma forma Mao Tsetung (1979a) também analisa a situação do campesinato:

Entre as massas camponesas, a economia individual predomina desde há milênios, constituindo cada família, cada lar uma unidade de produção. Essa forma de produção individual e dispersa é a base econômica do regime feudal e mantém os camponeses no estado de pobreza perpétua. O único meio de acabar com tal situação é coletivizar gradualmente e a única via que conduz à coletivização é, segundo Lenine, a cooperativa (MAO TSETUNG, 1979a, p. 238).

Na construção de uma sociedade de nova democracia, é possível organizar o trabalho coletivo baseado na economia individual (propriedade privada), que se reveste de formas diversas, como a ajuda mútua para o trabalho agrícola, equipes de troca de trabalho de caráter temporário ou permanente, às quais as massas aderem livremente e podem englobar poucos ou muitos membros. Esses métodos de ajuda mútua coletiva são criações das próprias massas (MAO TSETUNG, 1979a, p. 239), e só tem viabilidade em áreas onde há efetivamente um poder popular.

Objetivamente o caminho apontado é confiscar as terras do latifúndio com base num programa agrário e reorganizar o campo a partir de três pilares interligados e interdependentes, conforme Arruda:

1 - Extinção do latifúndio nas áreas de desenvolvimento e consolidação do movimento camponês, com imediata mudança do caráter da propriedade da terra e dos demais meios de produção. Entende-se que a extinção do latifúndio, como instituição e classe social, leva à extinção das relações semifeudais no campo, ao menos nas áreas ocupadas pelo movimento camponês; 2 - Libertação e desenvolvimento das forças produtivas no campo (do homem, da técnica, dos instrumentos de produção, dos hábitos de trabalho e das tradições de ofício), através da implantação de propriedades individuais de estrutura coletiva que comportem pequenos lotes, com conseqüente aumento da produtividade e produção agrícolas, estabelecendo novas relações de produção, assentadas numa crescente cooperação, que desenvolva do nível inferior ao superior; e 3 - Estabelecimento do poder político das massas trabalhadoras nas áreas onde se processa a libertação das forças produtivas, incorporando os camponeses pobres, assalariados agrícolas e fazendeiros que se opõem à política latifundiária, burocrática e imperialista vigente em nosso país (ARRUDA, 2002a, p. 2).

Um programa agrário impulsionado pelo movimento camponês revolucionário “não está destinado a ‘desenvolver o capitalismo no campo’, tampouco implementar um suposto socialismo camponês, mas sim impulsionar e desenvolver as forças produtivas sob o poder

das massas trabalhadoras para conduzir o controle dos meios de produção e à nacionalização da terra tornada usufruto social” (ARRUDA, 2002a, p.2).

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

3. A AÇÃO DO IMPERIALISMO NO CAMPO AMAZÔNICO

A Amazônia tem sido tema frequente para muitos trabalhos acadêmicos, sobretudo quando a temática é a sua utilização ou preservação. No último século, um grande número de pesquisas e análises esteve voltado para a sua inserção enquanto fonte de recursos para atender aos interesses do capital. Novos discursos, como o de “desenvolvimento sustentável”, têm permeado os debates, da mesma maneira que se discutem as formas de apropriação dos recursos naturais existentes na região.

A pretensão deste capítulo é analisar as relações de dependência do Estado brasileiro frente às estratégias de expansão do capitalismo em sua fase superior e analisar algumas das políticas públicas financiadas pelos organismos internacionais na região amazônica. Estas políticas se articulam em torno de um projeto comum: controlar o território amazônico e apoderar-se de suas riquezas.

No caso do campo rondoniense, a situação é grave. A frente agropecuária e o agronegócio ou latifúndio de novo tipo avançam, prometendo uma situação caótica de mercantilização e destruição da natureza por meio de políticas imperialistas gestadas e financiadas pelas agências de regulação multilaterais (OMC, FMI, Banco Mundial, etc.), que afastam a cada dia a intervenção do Estado nacional e consolidam a política norte-americana de controle direto do território amazônico (CAMELY, 2006 e PAULA, 2005).

O desenvolvimento da agricultura capitalista na forma do latifúndio de novo tipo expressa essencialmente os interesses do capital internacional, que subordina a política pública, congregando todas as ações governamentais em relação à questão agrária. Camely afirma, no seu estudo sobre as ONGs do Acre, ter o imperialismo norte-americano dividido a Amazônia em dois campos.

O imperialismo norte-americano, através de suas agências internacionais dividiu a Amazônia em áreas de produção intensiva de produtos agrícolas onde a inversão de capitais norte-americanos e japoneses alcança uma longa faixa que parte do centro-oeste do Brasil até a Amazônia Ocidental e espaços destinados à proteção ambiental, grandes áreas de florestas, geralmente controladas por organizações norte-americanas (CAMELY, 2006, p. 6).

A Amazônia brasileira é um espaço estratégico para a expansão do capital e tem sido alvo de disputa do imperialismo, como veremos a seguir.

3.1 Amazônia brasileira: uma história de cobiça e submissão

Amazônia é uma imensa área ocupada pela floresta equatorial latifoliada que se estende por toda a região Norte, parte do Mato Grosso, Tocantins e Maranhão, além de se estender por vários países da América do Sul, chamada de Amazônia Continental (Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa), ocupando dois quintos da superfície da América do Sul com seus 6,5 milhões de km², que representam um terço das florestas mundiais e um quinto da disponibilidade mundial de água doce, além de ser uma das maiores reservas de recursos naturais do planeta (OLIVEIRA, 1995, p. 10).

Há, desde a chegada dos portugueses, forte cobiça dos colonizadores pelas riquezas da Amazônia, mas no século XIX o interesse pela região tornou-se mais acentuado, em virtude da descoberta da borracha, sendo que se registra, já em 1827, o primeiro embarque de 31 toneladas desse produto (PRADO JÚNIOR, 1998, p. 236). Segundo Celso Furtado, foi deslocado à região amazônica, para a extração da borracha, pelo menos meio milhão de trabalhadores (FURTADO, 1984, p. 131). As condições de trabalho a que se submeteram os trabalhadores que vieram do Nordeste equivale às relações semifeudais, onde o senhor, neste contexto, era o seringalista.

Em **A Amazônia e a cobiça internacional**, Artur César Ferreira Reis já descreve o interesse de um tenente americano em internacionalizar a Amazônia após a recusa brasileira em ceder às pressões de liberação da navegação no rio Amazonas. Segundo Reis, sob a alegação de que “tal região não deveria permanecer trancada à humanidade”, o tenente Matthew F. Maury deflagra uma campanha em jornais, fóruns e revistas pela internacionalização da região. (REIS, 1967, p. 65). Sobre este episódio, Schilling (1981) relata:

Aparentemente, a primeira tentativa norte-americana de “internacionalizar” a Amazônia registrou-se em 1853. Um tenente, Matthew Fontaine Maury, chefe dos serviços hidrográficos dos Estados Unidos, revelando impressionante conhecimento geopolítico para a época, defendia, em um livro chamado “The Amazon River and Atlantic Slopes of South América”, editado naquele ano, a tese de que, por estar o Pará mais perto de Nova Iorque do que do Rio de Janeiro, e por serem os transportes para o norte mais fáceis, dever-se-ia internacionalizar a navegação de toda a bacia (SCHILLING, 1981, p. 149).

Devido à importância estratégica e econômica, muitas foram as tentativas de mundializar a Amazônia, como o projeto Grandes Lagos, do Hudson Institute ou o projeto Carretera Marginal de la Selva, entre outros (OLIVEIRA, 1995, p.11).

A lógica é a de garantir o controle territorial, e não havendo isto, garante-se o controle

econômico e comercial, por intermédio da submissão às políticas. Ao longo da história, “os países latino-americanos permanecem como áreas de extração de recursos naturais a baixo custo no seio da divisão internacional do trabalho” (MORAES, 1994, p. 38). Os ciclos da borracha, a ocupação e exploração comercial e o posterior abandono são a prova cabal desse processo de dependência externa à qual é submetida a região amazônica. É uma história de saque de riquezas naturais.

Ao longo do último século, todos os países da região mantiveram uma relação de subordinação às grandes corporações, principalmente norte-americanas, que aqui se instalaram para a exploração de minérios, que sempre foi a meta principal do capital internacional. No setor de mineração operaram as empresas Bethlehem Steel, Hanna, Scoot Paper, Nippon Steel, SKF, Bruynzel, etc. Já em 1942, a empresa norte-americana Bethlehem Steel recebia do governo brasileiro a concessão de duas áreas para a exploração de manganês e, em 1952, um acordo militar com os EUA proibia o Brasil de vender matérias-primas de valor estratégico a países socialistas. O ferro era o principal alvo da cobiça norte-americana (GALEANO, 2002, p. 167).

O controle pela exploração dos recursos naturais favoreceu, além do avanço do movimento comunista no Brasil, o golpe militar de 1964. Exemplo disso foi a anulação da concessão de exploração de jazidas de ferro para a empresa Hanna Mining Co., que operava irregularmente no Brasil, fazendo com que, em 1961, a pressão sobre o governo de Jânio Quadros se intensificasse. A pressão continuará sobre Goulart e, após o golpe, homens da Hanna passaram a ocupar a vice-presidência e três ministérios. Em 24 de dezembro de 1964, a empresa Hanna recebe seu decreto de liberação de exploração, associa-se a outra empresa, a US Steel, que posteriormente passou a controlar 49% das ações da Cia. Vale do Rio Doce, que por sua vez explorava o ferro da serra dos Carajás, na Amazônia. A gerência militar de 1964 autorizou a força aérea norte-americana a fotografar toda a região amazônica (GALEANO, 2002).

Na imensa região, comprovou-se a existência de ouro, prata, diamantes, gipsita, hematita, magnetita, tantálio, toro, urânio, quartzo, cobre, manganês, chumbo, sulfatos, potássios, bauxita, zinco, circônio, cromo e mercúrio (...). O governo tinha oferecido isenções de impostos e outras vantagens para colonizar os espaços virgens deste universo mágico e selvagem. Segundo o *Time*, os capitalistas estrangeiros tinha comprado antes de 1967, sete centavos o acre, uma superfície maior do que a que somam os territórios de Connecticut, Rhode Island, Delaware, Massachusetts e New Hampshire. “Devemos manter as portas abertas à inversão estrangeira - dizia o diretor da SUDAM, agência governamental para o desenvolvimento da Amazônia -, porque necessitamos mais do que podemos obter”. Para justificar o levantamento aerofotogramétrico por parte da aviação norte-americana, o governo tinha declarado,

antes, que carecia de recursos. Na América Latina é o normal: *sempre entregam os recursos ao imperialismo em nome da falta de recursos* (GALEANO, 2002, p. 151).

A aliança do governo militar com o capital multinacional garantiu a internacionalização dos recursos naturais da Amazônia, ou seja, o lema “*Integrar para não entregar*” não era nada menos do que a entrega dos recursos naturais aos grandes grupos multinacionais. Cria-se a SUDAM, órgão estatal regulador da exploração da Amazônia, a serviço dos interesses externos. Os grandes projetos adentraram na Amazônia, apropriando-se de tudo. Tudo se justificava pelo discurso de crescimento econômico por meio das exportações de matérias-primas extraídas da floresta e do subsolo. A Amazônia foi incorporada ao capitalismo mundial, atendendo aos interesses geopolíticos, especialmente norte-americano. Por meio de trabalho escravo, da expropriação de recursos minerais, florestais, etc., destruiu-se rapidamente a floresta e dizimou-se a maior parte da população tradicional (OLIVEIRA, 1995, p. 15).

Conforme Oliveira (1995, p. 18-20), o governo militar criou 12 áreas de exploração florestal, verdadeiras “capitanias hereditárias” entregues às empresas nacionais e principalmente multinacionais, de onde poderiam extrair até 178m³ de madeira por hectare. Dezenas de grandes empresas madeireiras internacionais saquearam a Amazônia indiscriminadamente. Dentre os grandes projetos empreendidos em área florestal destacava-se o Jarí, classificado como indústria madeireira, mas que se ocupava, além da extração de madeira, da produção de celulose³⁴, exploração mineral de caulim e bauxita e ainda de agropecuária, numa superfície de 3.387.090 hectares, equivalente a 33.870,9 km² (área maior que os Estados de Sergipe, Alagoas, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraíba e Rio Grande do Norte), de propriedade do norte-americano Daniel K. Ludwig (esteve envolvido na CPI da “venda de terras aos estrangeiros”), ultraprotégido pelos sucessivos governos militares. Além desse, outros grandes projetos, como Carajás, Alumínio, muitos projetos agropecuários, entre outros, expropriaram e saquearam a Amazônia, com a prestimosa isenção fiscal oferecida pela SUDAM (OLIVEIRA, 1995, p. 81).

O imperialismo, a partir do regime militar, impôs ainda mais sua política de controle da Amazônia por meio de programas e obras públicas feitas com financiamento do próprio interessado, como a construção da rodovia Transamazônica, influenciando na estrutura fundiária e na definição de reservas ambientais e indígenas. Os povos indígenas foram arrancados de seus territórios tradicionais e colocados em áreas definidas pelo imperialismo.

³⁴ Um exemplo de destruição: para produção de celulose, queimou-se uma área de 200 hectares de floresta de milhões de anos para reflorestamento com espécies alienígenas (OLIVEIRA, 1995, p. 25).

O território passou a ser disputado de forma cada vez mais sutil.

3.2 Ocupação e acumulação de capital na Amazônia: da imposição militar à sutileza do “desenvolvimento sustentável”

Segundo Diegues (1999, p. 14), “a recente ocupação da Amazônia deve ser vista no contexto da acumulação de capital e da modernização, e não em termos de desenvolvimento”, considerando que essa apropriação de recursos naturais renováveis e não-renováveis, feitas pelo capital nacional e internacional, resultou numa destruição maciça do patrimônio natural amazônico e na marginalização da maioria das populações locais, visando uma rápida acumulação de capital.

Duas dimensões deste processo precisam ser enfatizadas: a primeira é a dimensão ideológica expressa durante os 20 anos do regime militar (1964 a 1984). Segundo ela, o chamado “vazio geográfico”, representando metade do território nacional deveria ser ocupado a qualquer custo. Desde a década de 70, esta ideologia tinha uma clara dimensão geopolítica, expressa nos grandes programas de desenvolvimento tais como no Programa de Integração Nacional (PIN). Grandes e custosas estradas, como a Transamazônica e a Perimetral Norte, foram então iniciadas e parcialmente terminadas (DIEGUES, 1999, p. 14).

As frentes de expansão garantiram, por meio da apropriação de grande contingente de terras, que a massa de migrantes que chegava servisse de mão-de-obra aos projetos agroindustriais de monocultura. Se por um lado o Estado brasileiro minimizou os conflitos agrários no Sul e Sudeste do país, por outro os expropriados da terra que vieram para a Amazônia foram obrigados a lutar contra uma re-expropriação ou a entregar-se à ordem empresarial de financiamento estatal.

No entanto, os principais beneficiados foram os latifúndios, sobretudo com o Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria do norte e nordeste (Proterra) que tinha como áreas prioritárias à pecuária, municípios do sul/sudeste do Pará. Subjacente, uma política fundiária que entendia a terra como capital conduzindo a uma corrida por parte de empresas e grupos familiares pela aquisição de terras, ou regulação de terras, ou regulação de antigas posses. Sendo a propriedade uma pré-condição para o acesso aos incentivos fiscais, quanto maior ela fosse, maior o montante de recursos que uma empresa, em tese, poderia captar (DIEGUES, 1999, p. 29).

Os grandes projetos desenvolvimentistas implantados a partir de 1964 tiveram a chancela do Banco Mundial³⁵. A abertura da BR-364, na Amazônia Oriental, entre Cuiabá e

³⁵ Destaque-se que a grande quantidade de financiamento desses projetos vai favorecer o “milagre econômico” do governo Médici e dar uma sobrevida ao regime militar. A dependência se acentuava por meio do crescimento da dívida externa, da qual o principal fiador era o governo dos EUA. O Banco Mundial se constitui numa das mais importantes das chamadas instituições de Bretton Woods (um vilarejo do Estado de New Hampshire, nos

Rio Branco, foi catastrófica para o meio ambiente, para as populações indígenas e para a maioria dos camponeses que chegavam. O próprio Banco Mundial, financiador da estrada por intermédio do Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste - POLONOROESTE - deve ser responsabilizado.

Em 1985, o Banco Mundial suspendeu os empréstimos concedidos por conta das muitas pressões e críticas feitas dentro e fora do Brasil. Os impactos negativos, os conflitos entre populações tradicionais e grandes empresas, a recessão econômica e o processo de reabertura política favoreceram a “insegurança” na garantia de investimentos que visassem a exploração econômica da região. A própria Constituição Federal de 1988 restringiu o acesso à exploração mineral. Mas, posteriormente, a lógica neoliberal dos governos “democráticos” retalhou-a para outra vez atender aos interesses imperialistas, agora sob o discurso de “desenvolvimento sustentável”³⁶, firmado a partir da Eco-92.

A Eco-92 foi a representação maior da mudança de discurso que o imperialismo utilizou para garantir o controle da exploração de recursos naturais.

O desenvolvimento sustentável é um conceito gestado dentro da esfera da economia capitalista e a partir dessa referência é que se pensa o social, com uma única novidade: inserção da natureza nos processos de produção. A natureza passa a ser um bem de capital.

Estados Unidos), onde se reuniram, em 1944, delegações dos países aliados ocidentais. Ali foram elaborados os princípios e criadas as instituições que iriam proporcionar a reconstrução da Europa e uma nova ordem econômica mundial. O Banco Mundial está sediado em Washington e se chama, oficialmente, “The World Bank Group”. Abrange o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), a Associação Internacional para o Desenvolvimento (AID), a Companhia Financeira Internacional e o Centro Internacional para Gestão de Conflitos relativos a Investimentos. A maior parte das ações é dos Estados Unidos da América, que controlam cerca de 85% dos votos e dos vetos, conforme Mônica Dias Martins, professora do Departamento de Ciências Sociais da UFCE, em pesquisa financiada pelo CNPQ e disponível em www.nacionalidades.ufc.br/textos/Monica%20Dias%20Martins.pdf.

³⁶ De acordo com o Relatório de Brundtland de 1987, um documento das Nações Unidas, é o “desenvolvimento que atende as necessidades do presente sem prejudicar a capacidade das futuras gerações de atender as suas próprias necessidades”. O Protocolo de Kyoto e a Agenda 21, entre outras conferências, têm aumentado a influência desse conceito. Nos anos 1980, surgiu um novo conceito que pretende defender o meio ambiente, ao mesmo tempo em que inscreve o homem no centro das suas preocupações. O termo “desenvolvimento sustentável” teria sido utilizado explicitamente pela primeira vez no *Building a sustainable society*, o manifesto do partido ecológico da Grã-Bretanha, escrito por Lester Brown, do Worldwatch Institute, em 1981. Seis anos depois, em 1987, a Comissão mundial sobre o meio ambiente e o desenvolvimento - presidida pelo primeiro-ministro da Noruega, Gro Harlem Brundtland - popularizou a ideia em seu relatório *Our common future* (O futuro de todos nós). Mas foi apenas em 1992 que os governos do mundo inteiro oficializaram o conceito de desenvolvimento sustentável, na Cúpula da Terra - Eco 92, no Rio de Janeiro. O conceito de *desenvolvimento sustentável* foi popularizado e integrado à linguagem das Nações Unidas graças ao Relatório Brundtland, de 1987. Este relatório formulava a definição do conceito mais conhecida e ainda largamente aceita hoje em dia: “um desenvolvimento que responde às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de responder às suas”. Ele estabelece, também, sete ações estratégicas a serem implementadas a fim de alcançá-lo: aprofundar e melhorar o crescimento; satisfazer às necessidades essenciais em termos de emprego, de alimentação, de energia, de água e de salubridade; manter a taxa demográfica num nível sustentável; conservar e valorizar os recursos naturais; reorientar a tecnologia para gerenciar os riscos e integrar o meio ambiente e a economia aos processos de decisão.

Para O'Connor, o “desenvolvimento sustentável” ou o “capitalismo sustentável” faz parte de uma luta em escala mundial presente no discurso sobre as riquezas das nações, apresentando-as como uma questão ideológica e política, antes de ser um problema ecológico e econômico. Daí porque o termo sustentabilidade tem três sentidos: a) sustentar o curso da acumulação capitalista em escala global; b) proporcionar meios de vida aos povos do mundo e c) sustentar sem nada ceder àqueles cujas formas de vida estão sendo subvertidas por relações salariais e mercantis. O capitalismo sustentável se refere dessa forma à possibilidade ou não de alcançar esses objetivos. O autor refere-se, ainda, a um quarto sentido que seria a “sustentabilidade ecológica”, ou quando o acordo entre a ciência e a ecologia é prejudicado em razão de os graves problemas ambientais nem sempre serem analisados em termos científicos, mas pelas ideologias subjacentes à ciência (O'CONNOR, 2006, p. 28).

A formulação do discurso de “desenvolvimento sustentável” foi utilizada para justificar novos projetos de financiamento de organismos internacionais, dentre eles as organizações não-governamentais (ONGs). Um exemplo concreto é a interferência de ONGs na exploração de madeira na região amazônica, a partir do que eles consideram como “manejo sustentável”, que visa atender aos interesses do mercado:

A atuação das ONGs - a grande maioria convertidas a um ambientalismo pró mercado - em prol da exploração madeireira, tem sido decisiva na construção desse consenso na esfera da sociedade civil. Elas têm influenciado de forma significativa também nos diversos domínios das instituições governamentais, como é o caso do Ministério do Meio Ambiente - MMA (PAULA e SILVA, 2006, p. 2).

O problema que se apresenta é que as forças do capitalismo hegemônico fincaram suas raízes, por meio das ONGs, na “defesa” do meio ambiente, partindo da presunção de que crise ambiental é crise moral, culpa dos indivíduos, não do imperialismo. E então conduzem a crença em mudanças ambientais a partir da simples “conscientização” das pessoas.

Na Amazônia, essas ONGs interferem no planejamento regional a serviço do capital monopolista, oferecendo “ajuda” para resolver problemas ambientais e sociais. Possuem informações precisas sobre o território, por meio de fotos de satélites, são responsáveis pela biopirataria e estão presentes em áreas de mineração, de exploração agrícola e pecuária, manejo florestal, exploração de petróleo, no extrativismo, no ecoturismo, enfim, espalham seus tentáculos por todas as atividades, graças a financiamentos de bancos e agências do capital financeiro internacional, com a finalidade de promover o “desenvolvimento sustentável”.

Camely, em seu estudo sobre as ONGs do Acre, define a atuação das ONGs na Amazônia como de “agentes táticos da estratégia estabelecida por organizações do

imperialismo, principalmente estadunidense”, afirmando que são “as principais formuladoras, gestoras e implementadoras de uma política ambiental do imperialismo, que resultou na reconfiguração do espaço agrário da Amazônia brasileira”. Para Camely, o fenômeno do *onguismo* e suas ações foram traçadas pela United States Agency for International Development (USAID), para “garantir grandes áreas de reservas sob a categoria de unidades de conservação para obtenção de recursos para o uso da indústria da biotecnologia e uso futuro de terras em função do interesse do imperialismo” (CAMELY, 2009, p. 9). Para a autora, as unidades de conservação, que abrangem 38,18% da Amazônia, são reservas do imperialismo.

As grandes ONGs possuem como parceiros e financiadores as grandes corporações do petróleo, de gás, da indústria farmacêutica e de minérios, conforme explica Camely (2009):

A vinculação das ONGs com uma das principais organizações do imperialismo, a USAID, é definida ainda em 1994, dois anos depois da Eco-92, onde também ocorreu o fórum das ONGs. A USAID traçou programas e políticas de preservação ambiental para todos os locais de floresta tropical e elegeu grandes ONGs, como a WWF, CI, TNC, AWF e a WCS como seus principais “agentes”. Suas atividades são encontradas no Brasil e em vários países da América Latina e Caribe, além de atuarem no Quênia, Tanzânia, Madagascar, Filipinas, Indonésia, Mongólia, Nepal, Vietnã, Moçambique e em outros. O Brasil recebe 33% de todos os recursos destinados para projetos de preservação da biodiversidade, cifra que corresponde ao dobro do segundo colocado, o México. Isto se deve ao fato de as imensas riquezas da Amazônia brasileira terem sido alvo do saque e pirataria do colonizador há séculos. Além de serem executoras e gestoras das políticas ambientais, as grandes ONGs ambientalistas possuem como parceiros e financiadores as maiores corporações de ramos como o do petróleo, gás, farmacêutica e minas: Dow Chemical, Monsanto Chemical, W.R. Grace, Du Pont, Merck, Nalco, Union Caribe, General Electric, Westinghouse, Combustion Engineering, Honeyweel, Beckman Instrumento, Alcoa Universal, Oil Products, North American Rockwell, que também são as maiores poluidoras do meio ambiente. Pouco evidenciadas ou até mesmo propositalmente esquecidas, as políticas ambientais defendidas pelas ONGs não têm em sua pauta o combate ao padrão de utilização dos recursos naturais e da depredação do meio ambiente efetuado pelas grandes corporações (CAMELY, 2009, 275).

Os interesses econômicos do imperialismo, camuflados sob a máscara do “desenvolvimento sustentável”, estão presentes nas políticas públicas implementadas em todos os setores da sociedade, de forma a exercer o controle do território e o controle ideológico da população. Para isso conta com a colaboração dos agentes que gerenciam o Estado burocrático brasileiro.

No decorrer do primeiro mandato de FHC (1995-98), foi criada a Secretaria para a Amazônia dentro do Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal (MMA). Este ministério substituiu a antiga SEMA, com o propósito de reformular a

política ambiental para a Amazônia de modo que ela pudesse conciliar, com a máxima eficácia possível, desenvolvimento e preservação ambiental. Nesse período foi criado o Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PPG7), implementado em 1995, sendo sua primeira fase estendida até o ano de 2002. Oficialmente, os objetivos gerais do PPG7 são “proteger a biodiversidade da floresta amazônica e da mata atlântica, reduzir as emissões de gás carbônico, promover a melhoria da qualidade de vida das populações locais e fornecer experiência em cooperação internacional em questões ambientais globais”. O PPG7 vai atender ao discurso do “desenvolvimento sustentável” como alternativa de exploração econômica da floresta.

Poucas vezes na história a causa agregou tantos adeptos! O alerta aparentemente prosaico do Relatório Meadows, apresentado ao Clube de Roma, em 1971, foi crescendo e encontrou eco na Conferência de Estocolmo, em 1972. Vinte anos depois, e passando por intermináveis rodadas da Comissão Bruntland, o mundo se reuniu no Rio de Janeiro para “salvar o planeta”. A própria imprensa se encarregou de assinalar que jamais tantos chefes de Estado haviam se reunido num só evento. Mas não se tratava apenas de salamaleques oficiais ou de conversa fiada de burocratas: a sociedade também ligara suas antenas e enviara seus representantes aos inúmeros espetáculos/debates ecológicos. No cardápio: meio ambiente e desenvolvimento, ou como inventar uma saída capaz de reverter a tremenda insensatez com que a humanidade vem gerindo seu habitat. Uma casa com tantos adeptos, essa do meio ambiente... E, no entanto poucas vezes um tema tão mal tratado. Até mesmo grandes inimigos da natureza ressurgem, convencidos (ou travestidos?) em notáveis defensores da nova e nobre causa. Um marciano perguntaria: Afinal se todos estão tão mobilizados assim para a defesa da natureza, então quem está no ataque? (BURSZTYN, 1995, p. 98).

Os discursos das ONGs ambientalistas a serviço do Imperialismo construíram todo um *mercado*. Daí nasce a ideia da convenção sobre a exploração da floresta, que mais tarde se transformou no Projeto de Lei 4.776/05 e contou com os “auxílios” pontuais da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e do Serviço Florestal Americano (USDA/FS). O Estado brasileiro “corroborou ativamente para maximizar a apropriação privada do patrimônio natural” (PAULA, 2005, p. 348).

Quais foram, então, as preocupações “ecológicas” que levaram à convocação da ECO-92? O “grupo dos 7” (composto pelos EUA, Canadá, Europa) rejeitou expressamente a implementação de um fundo para solucionar os problemas ambientais. E, quanto ao “dinheiro novo”, já fora, por exemplo, reduzido de US\$ 1,5 bilhão para US\$ 250 milhões o montante consagrado à defesa da floresta tropical amazônica. Além disso, a “ajuda” estava condicionada à realização, logo depois da ECO 92, de “convenções” sobre assuntos específicos: “Segundo o representante de um governo do G-77 (países do Terceiro Mundo), a idéia de uma convenção sobre florestas, com ênfase nas tropicais, serviu em parte para desviar a atenção da ECO 92 sobre alterações climáticas. Nesta área, os EUA já disseram que não iriam tomar as medidas necessárias para o controle do CO₂”. Os EUA propuseram então o “monitoramento internacional” (leia-se EUA) da Amazônia, e uma “convenção” semelhante para a Antártida, ou seja, o avanço sobre a soberania nacional dos países atrasados (COGGIOLA, 2006, p. 8).

Foi criado, dentro do conjunto de Políticas Públicas para Amazônia, o **Programa Amazônia Sustentável (PAS)**, lançado em 2006, e foi implementada a Lei 62/05, que trata da Concessão de Florestas Públicas. Essas legislações garantem cada vez mais o controle e a exploração da região amazônica para as ações do imperialismo, além de estarem “maquiadas” com um discurso de sustentabilidade. O PAS apresenta um discurso crítico às políticas anteriores, sobretudo as executadas pela gerência militar, de 1964 a 1985. Mas, se observarmos nas entrelinhas do discurso, perceberemos que a lógica é a mesma: a exploração e entrega total à *rapinagem* do imperialismo. Parte integrante do Programa Piloto para Proteção de Florestas Tropicais do Brasil (PPG7), a Lei 11.284 é financiada exatamente pelos países imperialistas, por intermédio de um fundo criado pelo Banco Mundial. O fundo é dirigido por ninguém menos do que Paul Wolfowitz, subsecretário de Estado norte-americano, ligado aos cartéis de petróleo e um dos principais ativistas da agressão ao Iraque. A principal beneficiada pelo fundo, não por acaso a principal ativista do Projeto de Florestas, é a WWF - maior defensora dos interesses de seus patrocinadores, entre eles a Shell e o Congresso dos EUA e que, como revelou a CPI instalada para investigar a evasão de divisas brasileiras, figura como receptora de recursos financeiros do Interamerican Foundation (IAF), ONG mantida financeiramente e ideologicamente pelo Congresso norte-americano, tendo como diretores três deputados e seis empresários nomeados diretamente pela Casa Branca. Outra ONG conhecida dos ribeirinhos amazônicos e diretamente envolvida no lobby do Projeto de Florestas é o Instituto Socioambiental (ISA), que também recebeu recursos (R\$ 143.864) do Congresso norte-americano, por meio do IAF³⁷.

A atividade madeireira possui um significado maior para qualquer estratégia de desenvolvimento da Amazônia. Nas sub-regiões do leste e sudeste do Pará, concentram-se as sedes de algumas das principais empresas madeireiras, cujas redes se estendem pelo interior da Amazônia, oferecendo oportunidades de emprego e trabalho às populações, à custa de um avanço do desmatamento. As práticas produtivas envolvem grande desperdício, cuja redução por meio de equipamentos melhores e aproveitamento de resíduos pode propiciar menores impactos ambientais. Esta tendência tende a ser revertida com as novas políticas públicas para o setor madeireiro, como a Lei de Gestão de Florestas Públicas, a criação do Distrito Florestal Sustentável da BR-163 e programas florestais estaduais, a exemplo dos estados do Acre e Pará. (BRASIL, 2006c, p. 66).

Da mesma forma que a exploração da floresta é destinada à voracidade do grande capital, também os processos de controle da maior fonte de água doce do planeta estão comprometidos com os grandes projetos hidrelétricos, previstos no PAS e no Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, sob os interesses de grandes grupos empresariais.

³⁷ Matéria veiculada no Jornal A Hora do Povo. Disponível em: <http://www.horadopovo.com.br/2006/fevereiro/03-02-06/pag5a.htm>.

Garantiu-se, assim, a construção de barragens no rio Madeira, em Porto Velho. A lógica do projeto garante a geração de energia e, ao mesmo tempo, a navegabilidade do rio Madeira (hidrovia), para escoar a produção de grãos oriundos dos latifúndios de novo tipo.

O potencial hidrológico é imenso e é objeto de propostas de construção de várias hidrelétricas, muitas ainda não definidas, devido a forte polêmica envolvendo seus impactos ambientais. Vale registrar a importância dos produtores familiares e de movimentos sociais a eles associados, como é o caso das quebradeiras de coco, e do projeto demonstrativo Frutos do Cerrado, que envolve onze municípios no contato entre cerrado/mata e Tocantins/Maranhão, constituindo um arranjo produtivo promissor. Antigamente comandado por Belém, hoje o corredor Araguaia-Tocantins situa-se na área de influência de Goiânia/Brasília (BRASIL, 2006c, p. 84).

Com ou sem polêmica, e contrariando o próprio parecer de técnicos do IBAMA, a gerência de Luiz Inácio tratou de dividir aquele órgão e nomear um interventor que assinasse o licenciamento das barragens de Santo Antonio e Jirau no rio Madeira, Estado de Rondônia, obra que já está em construção.

A manutenção da alta produtividade na produção de grãos, que é, sobretudo ação de empresas do setor privado, deve compor a agenda estratégica do Plano. Iniciativas neste sentido, apoiadas pela pesquisa técnico-científica, podem contribuir para a contenção da área plantada com soja, preferencialmente nas áreas de pastagens degradadas. Essa opção se justifica não apenas pelas implicações ambientais negativas de sua expansão sobre a floresta ou até mesmo dos cerrados, mas igualmente pelos riscos que a opção pela monocultura pressupõe nos quadros do mercado internacional de *commodities*. Nessa direção, pode-se pensar na associação da cultura da soja com outras culturas, em sistemas de rotação, e mesmo com a pecuária (BRASIL, 2006c, p. 67).

Se por um lado há toda uma justificativa de “preservação ambiental” para que a expansão da monocultura seja feita “apenas” nas áreas degradadas da Amazônia, isto significaria uma expulsão (além da que já existe cotidianamente) de camponeses que vivem nessas regiões. Estes camponeses expulsos são obrigados a abrir novas frentes de expansão agrícola, ocupando áreas de preservação, perfazendo assim um novo ciclo. Este ciclo é comandado pelos latifundiários, em aliança com o Estado.

Fizemos uma pesquisa em 2006³⁸ numa área de fronteira onde, pelas tomadas de terra pelos camponeses pobres organizados pela LCP, formou-se um distrito chamado Jacinópolis, Município de Campo Novo, em Rondônia, que fica numa área próxima às reservas indígenas e de uma grande área de preservação florestal, o Parque Estadual Guajará-Mirim, uma reserva ecológica de 586.031 hectares. Áreas como essas são muito conflituosas, pois são disputadas

³⁸ Em 2004 fizemos pesquisa que originou a dissertação intitulada *Capitalismo, Questão Agrária e Meio Ambiente em Rondônia: o caso de Jacinópolis*, defendida no mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente - Universidade Federal de Rondônia, 2006. Neste trabalho discutimos as relações e conflitos entre camponeses pobres e latifundiários em área de expansão de fronteira agrícola.

pelo imperialismo, por latifundiários e camponeses pobres. É uma guerra secreta acobertada pelas classes dominantes. Nega-se o conflito, escondem-se informações e os motivos que lhes deram origem, montam-se quartéis e arsenais clandestinos com a contribuição das forças repressivas do Estado. Jacinópolis é um caso típico de ocupação de terras em áreas de fronteiras. Os camponeses ficam à mercê de todas as formas de violência. Na luta pela terra, dezenas de camponeses são assassinados anualmente pelos latifundiários e seus bandos armados. A violência do Estado se manifesta no ataque ao Movimento Camponês e na força repressiva policial, que, segundo os camponeses, é a vanguarda do latifúndio. Além disso, os camponeses entrevistados denunciaram a exploração dos recursos naturais e a presença das ONGs no Parque.

A pesquisa nos apontou a extrema violência que ocorre em áreas de fronteiras. A agressão do latifúndio ocorre em duas dimensões: a violência contra os sem-terras que habitam a região e a agressão à natureza na forma de desmatamento em larga escala, de extração de madeira, da destruição dos solos e das águas, como denunciaram os camponeses ao longo da pesquisa. Nas nossas observações constatamos que grande parte da área desmatada pelos camponeses era de pastagens semiabandonadas existentes no latifúndio ocupado, como é comum nos latifúndios de Jacinópolis. Impera no local a democracia de velho tipo, onde os direitos e a sustentação jurídica pertencem a alguns. Todo movimento de mudança, de luta pelo novo é considerado como subversivo, violento etc., enquanto a violência do latifúndio é tida como algo normal (SOUZA, 2006, p. 150).

Na pesquisa, demonstramos o que ocorre em área de fronteira em toda a Amazônia Ocidental. Os camponeses são usados para desenvolver as forças produtivas. Em determinado momento, muitas famílias são expulsas da área e uma parte fica como reserva de mão-de-obra para servir ao latifúndio de velho e novo tipo, em relações de trabalho semifeudais, enquanto os latifundiários derrubam milhares de hectares de floresta anualmente e não são incomodados³⁹, ao contrário de Geraldo Pereira dos Santos⁴⁰, por retirar a casca de uma árvore para fazer remédio ou matar uma cotia para matar a fome dos filhos.

³⁹ Não são os camponeses que desmatam e destroem florestas e rios. Essas acusações são infundadas e servem apenas à tentativa de criminalização do movimento camponês que luta pelo direito à terra. Por sua luta, são atacados pelo Estado e sua Polícia a serviço dos interesses do latifúndio. O senador Amir Lando desmatou 500 hectares de terras em 2006 nesse mesmo local e nada foi feito contra ele. Este exemplo mostra que a lei ambiental só é utilizada para criminalizar o camponês, e tem resultado em prisões arbitrárias, torturas, assassinatos de camponeses ativistas da luta pela terra (SOUZA, 2006).

⁴⁰ Este também é o caso de Geraldo Pereira dos Santos, do acampamento Flor do Amazonas, na Fazenda Urupá, em Candeias do Jamari, a cerca de 50 km de Porto Velho, onde vivem 257 famílias. No dia 17 de abril de 2008, a Polícia ambiental foi ao acampamento para averiguar uma denúncia, vazia, diga-se de passagem, e, na ânsia de mostrar serviço, acabou prendendo Geraldo, porque ele teria cometido crime contra o meio ambiente ao ter caçado uma cotia para comer. A fome não é crime, mas comer uma cotia sim! E como se não bastasse, a Polícia

O discurso do desenvolvimento sustentável, da necessidade de preservar o meio ambiente, é utilizado conforme a conveniência e a ocasião. São as grandes propriedades e grandes projetos de infra-estrutura na Amazônia⁴¹ os responsáveis pela degradação. As políticas governamentais atendem a esses interesses e associam a forma de “capitalizar” os recursos naturais, inculcando a marca “sustentável”, de um suposto “capitalismo ecológico”. A lógica de mercado é incompatível com a preservação do meio ambiente, sendo esta uma contradição entre a racionalidade do mercado e as exigências ecológicas. “Suavizar” as ações do capital por intermédio das chamadas medidas “mitigadoras” apenas mascara o problema da degradação ambiental, fundamental à reprodução capitalista.

3.3 O imperialismo e a Amazônia ocidental: o controle do território do campo rondoniense

Rondônia é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Foi oficializado como Estado por meio da Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981, mediante a elevação do território federal do mesmo nome a essa nova condição pelo governo militar de João Baptista Figueiredo. Está localizado na Amazônia Brasileira, região Norte do Brasil e tem como limites o Amazonas (N), Mato Grosso (L), Bolívia (S e O) e Acre (O), conforme identificado no anexo B. Ocupa uma área de 237.576,167 km² e a estimativa populacional em 2009 era de

o mandou diretamente, sem conversa, e muito menos sem julgamento, para o presídio Urso Branco, de onde ele conseguiu ser libertado somente dez dias depois, por meio da intervenção jurídica de organizações sociais.

⁴¹ Os grandes projetos de infra-estrutura para a Amazônia na atualidade estão reunidos na chamada **Iniciativa pela Integração da Infra-estrutura Regional Sul-americana (IIRSA)**, que corresponde a uma série de projetos propostos pelos governos sul-americanos e agências imperialistas que prevê a construção de uma rede de grandes obras de infra-estrutura no continente, inclusive estradas, *hidrovias*, portos e interconexões energéticas e de comunicações. Proponentes do projeto dizem que a IIRSA é a melhor maneira de alcançar o desenvolvimento regional e conquistar os "obstáculos geográficos" da América do Sul - a Floresta Amazônica, o Pantanal, a Cordilheira dos Andes e as savanas do Chaco. Muitos dos projetos incluem corredores de transporte aos portos marítimos, com o objetivo de facilitar o aumento da exportação de produtos primários - soja e outros grãos, madeira e minérios. Os governos sul-americanos seguem com a implementação de 31 projetos considerados "prioritários", com o custo total de US\$ 4,3 bilhões. Ao todo são 335 projetos que fazem parte da IIRSA, com um custo estimado de US\$ 37,4 bilhões. A iniciativa recebe apoio técnico e financeiro da Corporação Andina de Desenvolvimento (CAF), do Inter-American Development Bank, Fonplata, PNUD e outros. O maior projeto da IIRSA é o Complexo Hidrelétrico e Hidroviário dos rios Madeira-Mamoré-Beni-Madre de Diós. Proponentes dizem que, por meio da construção de um série de quatro grandes barragens, com custo total de mais de US\$ 11 bilhões, seriam gerados 11.000 MW de eletricidade, formando também uma *hidrovia* industrial de 4.200 km, incentivando a expansão de cultivos de soja em mais de 13 milhões de hectares na região amazônica e Chaco da Bolívia, e no Brasil: Acre, Rondônia, Mato Grosso e Amazonas. Os planos que formam parte da IIRSA incluem, também, projetos hidrelétricos binacionais, como Guajará-Mirim (Bolívia-Brasil, parte do complexo Madeira-Mamoré), Garabí (Argentina-Brasil) e Corpus Christi (Argentina-Paraguai). Não há estudos dos impactos cumulativos dos projetos desse esquema. Como resultado da IIRSA se projeta aumentar o desmatamento, afetando as terras indígenas e das outras populações tradicionais. Disponível em: <http://www.internationalrivers.org/en/campanha-na-am-rica-latina/iirsa>. Acesso em: 3 de janeiro de 2010.

1.503.928 habitantes. O atual Estado de Rondônia⁴² teve como origem o antigo Território Federal do Guaporé, criado pelo Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943, assinado pelo presidente Getúlio Vargas.

O Território Federal do Guaporé foi criado com o desmembramento de área do Estado do Amazonas e do Estado do Mato Grosso. O nome antigo era uma referência ao rio Guaporé, limite de fronteira entre o Brasil e a Bolívia, e compreendia, além do território atual, também os municípios de Lábrea e Humaitá, transferidos posteriormente ao Estado do Amazonas. Portanto, ao tratarmos do período anterior à constituição do Território Federal do Guaporé, nos referiremos ao Estado do Mato Grosso, que estendia sua fronteira até o extinto Município de Santo Antonio do Madeira, marco original da construção da ferrovia Madeira-Mamoré.

As ações do Imperialismo nessa região são descritas mesmo antes da criação do Território Federal. Não é objetivo deste trabalho se centrar no enfoque das ações imperialistas no período anterior, mas, de certa forma, é preciso identificar que, mesmo antes da intervenção direta dos organismos internacionais imperialistas, a Amazônia Ocidental já era alvo de cobiça, sobretudo da política do *Big Stick*⁴³ do nascente imperialismo norte-americano.

A chamada *Revolução Acreana*, que figurou como disputa territorial do atual Estado do Acre - então território boliviano que fora ocupado por seringalistas brasileiros, teve, além de personagens históricos, uma personagem diretamente vinculada ao imperialismo: o *Bolivian Syndicate*. No processo de disputa pela região, a Bolívia decidiu recorrer a um dispositivo comum no período inicial da colonização contemporânea que era a Companhia de Arrendamento. Este tipo de companhia executava tarefas que são típicas do Estado, como a de segurança interna e a cobrança de impostos, com a contrapartida de ter o monopólio da exploração econômica. O *Bolivian Syndicate* foi efetivado em Londres em 1901, em princípio por capitalistas ingleses e americanos, e se caracterizava por ser uma empresa tipicamente colonial, destinada a atuar na fronteira do Brasil e dirigida por capitalistas das duas maiores potências do período (GARCIA, 2003, p. 16 e 17).

⁴² Em 17 de fevereiro de 1956, pela Lei nº 21.731, de autoria do deputado federal Áureo de Melo, do Estado do Amazonas, o Território Federal do Guaporé passou a ser denominado Território Federal de Rondônia, em homenagem ao marechal Cândido Mariano da Silva Rondon.

⁴³ O período conhecido por *Big Stick* é aquele iniciado com o chamado “Corolário Roosevelt” à Doutrina Monroe, em 1904, que não trazia implícitas quaisquer reivindicações territoriais sobre a América Latina, como nas ações anteriores, quando da ocupação de Cuba e Santo Domingo, mas assegurava aos Estados Unidos o direito de intervenção e interferência nos assuntos hemisféricos. PECEQUILO (1999, p. 51) ressalta que tal direito seria exercido caso os ianques entendessem que uma nação era “incapaz” ou “não desejava conduzir sua política de forma responsável, ameaçando a estabilidade do hemisfério”.

Também a Bélgica, quando da sua separação da Holanda, apresentou-se como potência imperialista no período, já se lançando pelo controle estratégico da região, visto que o Brasil se apresentava como um bom mercado. A Bélgica passava, então, a disputar, no Brasil, os setores de infraestrutura urbana, portos e serviços públicos com os capitais alemão, francês, norte-americano e inglês (GARCIA, 2005, p. 90).

A ofensiva belga na fronteira oeste, na então província do Mato Grosso, no segundo quartel do século XIX, visava a obtenção de grandes áreas de terra, por compra ou concessão. Os belgas adquiriram o empreendimento de Descalvados, antiga sesmaria, que se transformou de uma indústria rústica charqueada em uma moderna fábrica de conservação de carnes em Cáceres, na fronteira do Brasil com a Bolívia. Segundo Garcia, “a presença belga em Mato Grosso entre 1895 e 1912 foi carregada de mistérios desde o seu começo”, sendo que “seu nome era *Compagnie des Produits Cibils, a Anvers*” (GARCIA, 2005, p. 93).

Em sua tese de doutoramento, intitulada *Território e negócios na “era dos impérios”*: *os belgas na fronteira oeste do Brasil* (2005), Domingos Sávio da Cunha Garcia sintetiza os interesses imperialistas para a região da Amazônia Ocidental, que correspondia, à época, aos territórios do Estado do Mato Grosso, ao sul do Amazonas e ao território litigioso do Acre.

Segundo Garcia (2005), no ano de 1897 a representação belga no Rio de Janeiro solicitou ao governo brasileiro a instalação de um consulado daquele país em Descalvados. A solicitação foi negada, mas foi autorizada a instalação de um vice-consulado em Descalvados e seu administrador, o belga François Van Dionant, recebeu o título de vice-cônsul. Por volta de 1898, os belgas já dispunham de um destacamento armado atuando contra ladrões de gado em Descalvados. Entre 1898 e 1903, os belgas iniciaram novas operações no oeste do Brasil, ampliando rapidamente sua presença na região. Nesse período de rápido interesse pela região os belgas constituíram diversas companhias, que tinham como fim a operação na fronteira oeste do Brasil e na Amazônia. A primeira delas foi a *Compagnie des Caoutchoucs du Matto Grosso*, fundada em Antuérpia em 26 de novembro de 1898, que passou a integrar, em seu patrimônio, concessões para a exploração de borracha na região do rio Juruena, a noroeste do Mato Grosso. Posteriormente, a mesma companhia obteve concessão de terras de grandes dimensões para exploração de borracha e ervas, mesmo sendo de conhecimento que a erva mate não era encontrada no norte do Mato Grosso. A segunda empresa, constituída em 1898, foi o *Syndicate de la Banque Africaine*, e tinha como objetivo inicial a compra das concessões nos Estados de Mato Grosso e Amazonas, em poder do boliviano Adolpho Ballivian. Em abril de 1899, foi criada em Paris uma quarta empresa, a *Comptoir Colonial Française Société Anonyme*, mas com capital controlado por belgas, sendo autorizada a operar no Brasil em

1900. Entre seus acionistas estava a *Compagnie Commerciale et d'Importateurs Reunis*, com sede em Paris, que se associava à nova empresa com vários investimentos, propriedades e direitos no Rio de Janeiro, em Nazareth, Santa Cruz (no Amazonas), Manaus, no Pará (Belém), além de concessões e direitos semelhantes no Sudão, no Senegal e em Guiné. (GARCIA, 2005).

A *Compagnie Commerciale et d'Importateurs Reunis* comprou essas propriedades e direitos da casa comercial F. M. Marques & Cia, sediada em Belém. Na margem brasileira do rio Javari, a empresa tomou posse de seringais de 775 quilômetros quadrados, com 2500 estradas abertas, barracões, barcos e três lanchas a vapor. O rio Javari fica na fronteira do Brasil com o Peru, numa região à época não demarcada e na data em que essa compra foi efetuada, já havia uma disputa aberta entre os seringueiros brasileiros e o governo da Bolívia pelo controle da região. A localidade de Nazareth, que a empresa dizia estar localizada no Peru, na realidade estava na região conflituosa de um afluente do rio Juruá, região que também era reivindicada pelo Peru. Ainda segundo Garcia, o objetivo dos belgas era “estar em uma região de disputas, para lançar mão de mecanismos conhecidos de reclamações econômicas, de perdas de investimentos e de agressões”, para por fim “solicitar a intervenção do governo de seu país” (GARCIA, 2005, p. 109).

Em novembro de 1899, a *Compagnie des Produits Cibils* comprou a Fazenda São José, que possuía uma área de 500 mil hectares de terra e estava localizada numa região do Pantanal, entre os rios Pequiri, São Lourenço e seus afluentes, já próximo da foz com o rio Paraguai. Com a aquisição da Fazenda São José, a *Compagnie des Produits Cibils* passou a ter a posse de cerca de um milhão e quinhentos mil hectares de terras quase contíguas, localizadas na fronteira oeste do Brasil (GARCIA, 2005, p. 115).

Por fim, uma quinta empresa criada pelos belgas foi a *Société Anonyme l'Abunã*, criada em 1900, detendo um capital de 1,35 milhão de francos, com o objetivo de exploração da borracha no rio Abunã (atualmente na divisa dos Estados de Rondônia e Acre), no Estado do Amazonas. O rio Abunã separava o território do Estado de Mato Grosso do Estado do Amazonas e da Bolívia. Era uma região rica em seringueiras, o que estimulava uma disputa territorial entre os Estados de Mato Grosso e Amazonas. Ambos os Estados disputavam a cobrança dos impostos sobre a borracha extraída na região. Em fevereiro de 1901, a companhia requereu ao governo de Mato Grosso a concessão de uma área de terras para a extração de borracha na região do rio São Miguel, afluente do rio Guaporé, na bacia Amazônica. Essa concessão, como as demais do mesmo tipo, previa uma área máxima de 72 mil hectares. Dificilmente os concessionários respeitavam esse limite. A solicitação foi

atendida em abril do mesmo ano e os belgas da *Compagnie des Produits Cibilis* iniciaram a operação no vale do Guaporé. Ao mesmo tempo em que procurava tomar posse da concessão recebida diretamente do governo de Mato Grosso, a *Compagnie des Produits Cibilis* comprou, de Antonio Mendes Gonçalves, uma segunda concessão para extração da borracha no rio Guaporé, entre o Forte Príncipe da Beira e a cachoeira de Guajará-Mirim. (GARCIA, 2005).

Os conflitos que envolveram o Estado boliviano e os brasileiros residentes na região do Acre não consistiram apenas numa disputa territorial, mas envolveram todo um interesse capitalista que visava o controle do monopólio da atividade lucrativa do látex. A produção da borracha na Amazônia no final do século XIX e início do século XX começava a atrair empresas estrangeiras, interessadas não só no comércio, mas também na extração, que era estimulada sobretudo pelos preços cada vez mais elevados da borracha no mercado internacional, fruto do aumento no consumo do produto nos diferentes ramos industriais, com destaque para a expansão da indústria automobilística⁴⁴.

Os diversos debates acerca da soberania nacional sobre a Amazônia, nos idos de 1901 a 1903, fizeram com que o governo brasileiro, pressionado sobretudo pelas oligarquias do Mato Grosso, Amazonas e Pará, que também tinham interesse na exploração do látex, tomasse uma posição de questionamento dos poderes que exerceria o *Bolivian Syndicate* na região. Pelo contrato, ele teria o poder de arrecadar impostos, armar embarcações para patrulhar rios da região, fazer concessões de terras nas áreas ainda não ocupadas e dar a concessão de minas e de navegações que cruzassem o território. Um poder de Estado sobre uma região que sequer tinha uma delimitação precisa. Uma concessão que tinha interesses de grandes potências imperialistas e que poderia ultrapassar as proporções de um conflito entre países vizinhos, já que em 1899 era patente o envolvimento ianque quando do incidente com a canhoneira Wilmington: sem ter permissão do governo brasileiro, ela navegou do Atlântico até a região de conflito. Ao mesmo tempo que se manifestava favorável ao empreendimento, “a posição do governo norte-americano oscilava, portanto, refletindo as pressões dos diferentes lobbies que atuavam nos meios políticos daquele país” e representava ainda “as

⁴⁴ Em período posterior, no chamado Segundo Ciclo da Borracha, os Estados Unidos eram o maior produtor mundial de carros. A borracha cultivada respondia à demanda para fabricar pneus. Mas 90% dessa produção dependiam das colônias europeias da Ásia. Henry Ford escolheu a Amazônia para fazer suas plantações de hévea. Importou da Ásia mudas da planta e plantou-as em **Fordlândia**, ao sul de Santarém. Na época, 32.000 nordestinos foram trazidos para trabalhar na coleta do látex na Amazônia, destinado à produção da borracha em Fordlândia. Eram os soldados da borracha. Esses trabalhadores nordestinos que vieram para trabalhar na Amazônia viviam em condições precárias, com péssimas condições de vida e trabalho, sofrendo de doenças que levaram muitos à morte. Além disto, ocorreu, em 1932, a aparição do fungo *Dothidella ulei* nas árvores plantadas em Fordlândia. Era o “mal das folhas”, que acabava por matar a seringueira e prejudicava a produção. Tudo isso acabou por levar ao fracasso o projeto de produção de borracha em Fordlândia.

incertezas presentes em sua política externa para a América Latina” (GARCIA, 2005, p. 165 e 166).

As discussões ganharam um tensionamento maior em junho de 1902, quando houve a interdição do livre trânsito de mercadorias da Bolívia ou destinadas a ela pelos afluentes do rio Amazonas, por parte do governo brasileiro, que reagia à aprovação do contrato do *Bolivian Syndicate* no Congresso Nacional Boliviano e à movimentação desta empresa capitalista para tomar posse da região. Com a interdição da navegação pelo Amazonas, começaram as pressões de países que comercializavam a borracha boliviana e que “tiveram os interesses de seus cidadãos ou empresas, prejudicados pela decisão brasileira: França, Alemanha, Grã-Bretanha, Estados Unidos e Suíça” manifestaram descontentamento com a medida (GARCIA, 2005, p. 167).

Face à possível intervenção de outras potências na região, o governo norte-americano adotou uma mudança de posição sobre a disputa do território do Acre, sinalizando para uma saída que seria a indenização aos acionistas do *Bolivian Syndicate*. O governo brasileiro indenizou em 110 mil libras esterlinas a empresa capitalista e a Bolívia aceitou a proposta de dois milhões de libras esterlinas como compensação pela perda territorial, além de outros compromissos, como a “construção de uma ferrovia que permitisse o escoamento da borracha produzida na região do rio Beni, prejudicada pela existência de corredeiras no rio Madeira, acima de Santo Antonio”. Tal acordo foi firmado mediante o Tratado de Petrópolis, assinado em novembro de 1903 entre os dois países (GARCIA, 2005, p. 169).

A construção da ferrovia, que posteriormente foi batizada de Madeira-Mamoré, também representou um marco da presença imperialista na região. Mesmo antes da assinatura do Tratado de Petrópolis já havia interesse, por parte do governo boliviano, por meio do engenheiro José Augustin Palácios, na construção de uma ferrovia às margens do Rio Madeira que garantisse o escoamento da produção de borracha. Em 1851 o governo norte-americano comissionou o tenente Gibbon para explorar os rios Madeira, Mamoré, Beni e Amazonas e em 1868 o coronel norte-americano Earl Church ganha a concessão para organizar e explorar uma companhia de Navegação na Bolívia. Dois anos depois, recebeu do imperador do Brasil, D. Pedro II, a concessão para a construção de uma ferrovia do lado brasileiro. Church obteve um empréstimo junto à Inglaterra para a construção da ferrovia, contratando a empreiteira britânica Public Works, que abandonou a obra em 1874, na altura de Santo Antonio. Em 1878 a empreiteira norte-americana P&T Collins tentou retomar a obra, mas decretou falência um ano depois sem concluir o empreendimento, por conta das muitas adversidades, como doenças e ataques de indígenas (FERREIRA, 2005).

O especulador Joaquim Catrambi havia vencido a concorrência pública para a construção da ferrovia em 1905 vendendo a concessão ao norte-americano Percival Farquhar (FERREIRA, 2005, p.193). O projeto de construção só seria retomado em 1907 com Percival Farquhar, que contrata a May, Jekyll & Randolph e funda a empresa Madeira Mamoré Railway Co. Sobre os empreendimentos de Percival Farquhar no Brasil destacam-se, além da empresa de serviços públicos *The Rio de Janeiro Light*⁴⁵, em 1904, o Porto de Belém do Pará, em 1906, a Estrada de Ferro São Paulo - Rio Grande, também em 1906, a Estrada de Ferro Sorocabana, em 1907 e a condição de acionista majoritário das ferrovias Mojiana e Paulista, em 1908 (SAES e CAMPOS, 2006, p. 176).

Segundo Saes (2008), “durante a primeira década do século XX, a participação exclusiva de empresários ingleses no controle das ferrovias latinas diminuiu com a entrada de empresas americanas e canadenses”, principalmente pela “presença do empresário norte-americano Percival Farquhar que, nesse período, buscou controlar e construir um grande império ferroviário” (SAES, 2008, p. 22).

Com a hegemonia do controle econômico do imperialismo americano na região, os interesses colonialistas belgas foram desfeitos. Em 1912, os empreendimentos de Descalvados, São José e as concessões no Guaporé, que pertenciam à empresa belga *Compagnie Industrielle et Agricole au Brésil*, foram adquiridos pela empresa *Brazil Land Cattle and Packing Company*, controlada pelo norte-americano Percival Farquhar, o que representou o fim nos interesses imperialistas belgas na região. A aquisição de empresas belgas e as concessões no Vale do Guaporé assinalam uma nova fase na presença estrangeira no Brasil, com a introdução de grandes empresas e trustes capitalistas, “controlando de forma crescente setores inteiros da economia brasileira”, tendo como um dos ícones Percival Farquhar (GARCIA, 2005, p. 154 e 155).

A conclusão da ferrovia Madeira-Mamoré, em 1912, coincidiu com o início da decadência da borracha na região amazônica, por conta do furto de “cientistas, administradores coloniais e fazendeiros ingleses”, que “aprenderam a plantar a árvore e formaram vastas, ordeiras e homogêneas *plantations* (na Índia, Sri Lanka e Malásia, primeiramente) e a extrair o látex em escala industrial”. A produção em larga escala e de alta

⁴⁵ Segundo SAES (2008), a Light se estabeleceu respectivamente em São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador nos anos de 1899, 1904 e 1906. Formada inicialmente no Canadá e comandada por Alexander Mackenzie e Fred Pearson, bem como Percival Farquhar, tornou-se sinônimo de “modernização ao introduzir ou ampliar consideravelmente os serviços de iluminação e bondes elétricos. A empresa Light, mais que um grande volume de recursos, desenvolveu um amplo sistema de alianças e relações com grupos políticos locais, o que facilitava a aquisição de concessões e a aprovação de termos favoráveis nos contratos com as municipalidades. Isso porque, nesse período, a regulamentação federal sobre os serviços de eletricidade era insignificante e as decisões e contratos acabavam por serem estabelecidos entre empresas e Câmaras Municipais”.

qualidade fez com que os ingleses, a partir de 1914, dominassem o mercado internacional, enquanto os “seringais nativos da Amazônia viraram relíquias falidas, quase instantaneamente” (DRUMMOND, 2009, p. 549). O período de decadência da borracha gerou uma letargia na região, que só vai se tornar de interesse econômico quando a produção de borracha da Ásia é afetada com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), período que coincide com a criação do Território Federal do Guaporé.

A região onde hoje se localiza o Estado de Rondônia também fora palco para a chamada expedição Roosevelt-Rondon, de maio de 1913 a maio de 1914, na qual o patrono do nome do Estado acompanhou o ex-presidente dos Estados Unidos, Theodore Roosevelt, numa suposta expedição científica. Candido Rondon⁴⁶ batizou inúmeros acidentes geográficos da região com nomes dos integrantes da comissão: Rio Roosevelt, rio Kermit (em homenagem ao filho de Roosevelt que também compunha a expedição), rio Cherri (George Cherrie, ornitólogo da expedição), etc. A expedição contava, inclusive com geólogos, que identificavam as potencialidades minerais da região. Na última década, a região ficou conhecida pela exploração ilegal de diamantes nas terras indígenas dos Cinta Larga (Terra Indígena Roosevelt), o que culminou com conflitos entre garimpeiros e índios, em abril de 2004 (CURI, 2005, p. 128).

Ocorre que a ação de Rondon visava, como já descrito acima, um levantamento das riquezas minerais da região. O próprio Rondon, em 1934, redigiu um “Manifesto de descoberta das minas de Urucúmacuan”. A busca por ouro, riqueza das minas das “amazonas” ou do “eldorado”, que remontam ao período colonial, ainda estavam vivas no imaginário do colonizador. O relato de Rondon incentivou o fetiche de Aluizio Ferreira,⁴⁷ em 1939, ao montar uma expedição com recursos públicos do Ministério da Agricultura para procurar tais minas descritas por Rondon. Nada encontraram, mas pelo caminho deixaram doenças e a “pacificação” de mais indígenas.

Sobre a exploração mineral na região, já na década de 1950 a região foi palco de conflitos envolvendo garimpeiros e grandes monopólios de mineração. Um exemplo concreto foi a descoberta de cassiterita em Rondônia, em 1952. Ao longo da década de 1960, teve sua extração feita manualmente por garimpeiros, atraídos de diversas regiões do Brasil. A exploração do minério era totalmente livre e manual, não havendo interferência do Estado

⁴⁶ Segundo Curi (2005, p. 123), um dos empreendimentos que mais notabilizaram a Comissão Rondon foi a “chamada Expedição Roosevelt-Rondon, que conjugava os interesses do ex-presidente norte-americano Theodore Roosevelt em obter exemplares da fauna sul-americana para o American Museum of Natural History of New York”.

⁴⁷ O major Aluizio Pinheiro Ferreira foi empossado, no dia 24 de Janeiro de 1944, como primeiro governador do Território Federal do Guaporé.

para controlar o produto. Diante da grande produção a que se chegou - aproximadamente 60 toneladas em 1960; em 1972 a extração atingiu a faixa de 3 mil toneladas - o governo federal, por meio do Ministério de Minas e Energia, estabeleceu o prazo de um ano para cessar a exploração manual das jazidas, sob a justificativa da exploração racional e o controle ambiental.

O Estado brasileiro dirigido por militares mais uma vez garantiu a exploração do minério para grandes grupos econômicos ligados ao comércio mundial do estanho: Brumadinho, Patiño, Brascan, BEST e Parapanema, gerando conflitos dos garimpeiros com o Estado e a falência das atividades comerciais em Ariquemes e Porto Velho. “O capital monopolista industrial estrangeiro assume totalmente o controle do processo produtivo da indústria extrativa de cassiterita de Rondônia” (PEREIRA, 2007, p. 111).

Por meio da Portaria Ministerial nº 195, de 1970, o ministro das Minas e Energia estabelecia prazo de um ano para que cessassem as atividades manuais e semimecanizadas de extração de estanho, como foi o caso da extração da cassiterita em Ariquemes, um dos municípios da nossa pesquisa.

Estima-se em 10 mil o número de garimpeiros que passaram a morar em Porto Velho, sendo muitos obrigados a ir embora. O resultado foi uma explosão demográfica desordenada, sobretudo em Porto Velho. O Exército foi encarregado de “reunir” os garimpeiros e encaminhá-los aos aviões da FAB, de onde seriam “despejados” em outras regiões⁴⁸, no mesmo período em que se intensificava a abertura da BR-029 (atual BR- 364), que abria caminho para a expansão da fronteira agrícola em Rondônia.

A história de Rondônia tem sido uma história de conflitos, de violência e de luta. É uma história de saque legalizado de suas riquezas pelos grandes grupos econômicos nacionais e internacionais, de devastação ambiental, de genocídio indígena, mas também é um espaço de luta e resistência dos povos do campo e da floresta.

As transformações ocorridas na Amazônia Ocidental se associam às políticas de desenvolvimento regional impostas pelo imperialismo, sob o controle do capital monopolista e relacionadas às mais amplas transformações ocorridas na economia mundial. Dessa forma, é impossível discutir as questões amazônicas circunscritas ao espaço regional. A ocupação de Rondônia foi uma exigência do imperialismo. Essas transformações foram rápidas, violentas e marcadas pelas contradições e desigualdades reproduzidas pelo desenvolvimento capitalista.

⁴⁸ Segundo Ramos (2003): “Milhares de garimpeiros foram retirados, com o apoio de aviões militares, da província estanífera, tendo sido transportados para seus locais de origem (principalmente para o Estado do Maranhão), para os garimpos de ouro do rio Tapajós (município de Itaituba, no Estado do Pará) e para a região da Serra das Surucucus, em Roraima, em razão da descoberta de cassiterita.” (RAMOS, 2003, p. 46).

A natureza, os mitos, as representações simbólicas foram aos poucos cedendo lugar para as articulações do capitalismo burocrático, reforçado pela ideologia da “modernidade” contra o “atraso”.

De acordo com dados do IBGE, em 1950 a população de Rondônia era de 36.935 habitantes, para em 1980 subir para 888.430 habitantes. Este aumento espantoso em tão curto tempo deveu-se à implantação de projetos de colonização pelo regime militar a partir de 1970, o que se deu, entre outras causas, pela necessidade de expansão econômica e de controle do território amazônico pelo imperialismo e, também, em virtude do crescente problema social gerado pela existência de grandes latifúndios em oposição à existência de camponeses pobres sem terra ou com pouca terra em todas as regiões do País. Na verdade, Rondônia, assim como toda a Amazônia, foi utilizada como válvula de escape de parte desses problemas sociais do Brasil. Para lá foram deslocados os problemas agrários não resolvidos, especialmente do Sul e Centro-Sul do País.

Toda a região Norte está caracterizada pela ocupação-invasão de seu território, impulsionada pelo processo migratório, política do Estado brasileiro. De 1960 a 1996 sua população passou de 957.000 habitantes para 7 milhões. Um crescimento assombroso de 630% (dados do IBGE). Dentro desse processo, Rondônia foi considerada “*fronteira agrícola*” e espaço geográfica e politicamente colocado para migrações, justificado na visão de “espaço vazio”. Vejamos a definição:

A fronteira agrícola é um espaço onde se estão instituindo novas relações sociais para manter a velha dominação de uma forma dinâmica. O capital é o motor da fronteira contemporânea. Nós temos que procurar identificar os atores que estão por trás. A questão da terra liberta na fronteira é um mito. A ocupação do espaço se dará não para resolver o problema da pobreza, que é visto como um dado econômico quando na realidade é político (BECKER apud PERDIGÃO e BASSEGIO, 1992, p. 149).

A estratégia da ditadura militar estava vinculada a uma concepção geopolítica da época. Afinal era a ocupação do território nacional por grupos capitalistas. Isto não significava necessariamente relações capitalistas do tipo clássico, com assalariamento, por exemplo.

A ocupação de Rondônia foi e continua sendo simplesmente uma exigência do capital, ou seja, a defesa dos grandes grupos econômicos nacionais e internacionais que compreendemos perfeitamente ao analisar a dominação e exclusão das classes empobrecidas em decorrência da concentração de terras e da estratégia do regime militar em fazer o projeto de colonização dirigida.

Os fluxos migratórios não podem ser analisados sob a ótica das motivações individuais, como convencionalmente tem sido feito. Os fluxos migratórios têm como unidade atuante o grupo e a classe social, não o indivíduo (DAL MASO, 1990, p. 50). Suas causas são estruturais e vinculadas à lógica do desenvolvimento do capitalismo burocrático, que determina a expulsão da classe dominada de um lugar para outro, sempre que necessário. O ciclo migratório impulsionado pelo processo de colonização dirigido em Rondônia estava umbilicalmente ligado ao ciclo de expansão do capital nacional e internacional⁴⁹.

Na análise de Souza (2010), a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM) trouxe, mais do que qualquer outra coisa, “a riqueza para seringalistas”, posteriormente “a rodovia trouxe o gado de corte que expropriou seringueiros e camponeses” e, na atualidade, “as águas das usinas afogaram juntamente com trilhos e pontes da EFMM, os resquícios de sonhos do povo ribeirinho e camponês de parte do território rondoniense” (SOUZA, 2010, p. 245). Entre esses diversos períodos destacamos, ao longo do texto, a forte ação do imperialismo nas transformações da região que configuraria o atual Estado de Rondônia.

3.3.1 A ação do Banco Mundial no campo e a contrarreforma agrária

A concentração da terra em Rondônia iniciou-se no 1º Ciclo da Borracha, mediante as concessões de terras aos seringalistas. Esse processo foi marcado pela violência e exploração de indígenas, camponeses e extrativistas, como nos mostra Camely:

Ao final do século XIX a produção de borracha controlada pelos EUA engendra um complexo sistema de financiamento da produção que mobilizou um grande contingente de trabalhadores originados do nordeste do Brasil. Um sistema de endividamento impedia que esses trabalhadores obtivessem terras que estavam disponíveis na região, tratava-se de ter uma força de trabalho exclusiva para a produção de borracha, aprisionada ao sistema extrativista onde os donos de terras - os seringalistas - controlavam os preços da borracha e dos insumos que eram vendidos aos seringueiros. As relações de trabalho eram mantidas pela violência de jagunços, verdadeiro Estado num território em disputa com países vizinhos como Peru e Bolívia (CAMELY, 2006, p. 2).

O processo de concentração prosseguiu ao longo da história, chegando ao seu auge nas últimas décadas, com os projetos de colonização implantados pelo regime militar.

Analisando a ação do plano agrário do regime militar na busca de garantir para o capital as terras da Amazônia, Martins (1984) e Ianni (1979) afirmam ter sido essa distribuição de terras uma contrarreforma agrária, ou seja, uma reforma agrária para os latifundiários, que encontraram na região algo como “a galinha dos ovos de ouro”

⁴⁹ Mansueto Dal Maso fez pesquisa sobre a migração no período da colonização dirigida em Rondônia, que traz uma importante contribuição para compreender as estratégias do capital na Amazônia. Ver Dal Maso, 1990.

(OLIVEIRA, 1988). Prova disso é que, de uma superfície de 24,3 milhões de hectares do Estado em 1988, 6% pertenciam a apenas nove proprietários, que produziam em apenas 0,11% delas. E na mesma época, ainda, os dois maiores proprietários eram donos de oito milhões de hectares no Estado e ¼ das terras pertenciam a proprietários que viviam em outros Estados (CEPAMI, 1980).

Para compreendermos como se deu esse processo de ocupação do Estado de Rondônia e a política de concentração fundiária, precisamos nos reportar aos projetos de colonização e às intenções de seus propositores. A colonização dirigida tomou fôlego a partir de 1970, quando, para “aliviar as tensões sociais” do Nordeste, o regime militar lançou o Programa de Integração Nacional - PIN (Decreto-Lei 1.106, de 16/06/70), que pretendia assentar camponeses em lotes de 100 hectares numa faixa de terra de 10 km de cada lado das rodovias em construção, a Transamazônica e a Cuiabá-Santarém. Esse projeto foi o início da campanha ufanista do regime militar, que dizia ser necessário “integrar a Amazônia para não entregá-la aos estrangeiros”. Era, na verdade, uma forma de encobrir a verdadeira intenção do governo: regularizar e facilitar a aquisição de terras aos estrangeiros e grupos agropecuários, além de permitir a entrega dos recursos naturais da região aos grupos multinacionais (OLIVEIRA, 1988, p. 70).

O Estado Brasileiro, responsável pela expansão do capitalismo e da acumulação, precisava articular os interesses de classe de forma harmoniosa para não perturbar o processo de acumulação que legitima o domínio das classes dominantes. Então, era preciso capitalizar a agricultura, mantendo intocada a propriedade da terra (PERDIGÃO e BASSEGIO, 1992, p. 86). Era preciso fortalecer e promover a grande empresa agropecuária e reprimir os trabalhadores, se contrapondo ao movimento histórico deflagrado pelas Ligas Camponesas e outros movimentos que atuavam no período. A estratégia de exclusão dos camponeses do acesso à terra estava montada.

Na década de 70 do século XX, a região amazônica recebe grandes quantidades de migrantes, resultado do processo de expulsão de pequenos produtores das regiões sul, sudeste e centro-oeste onde investimentos capitalistas na agricultura desenvolvem a agricultura mantendo as relações atrasadas - o que se chamou de modernização conservadora - ao mesmo tempo em que grandes extensões de terras, antigos seringais, são vendidos a fazendeiros provenientes do centro-sul do país, que com apoio estatal recebem além de terras recursos para a criação de gado. Tratava-se de um projeto dos militares de ocupação da Amazônia visando fins geopolíticos, grande propriedade rodeada de pequenos produtores que serviriam de força de trabalho para o latifúndio (CAMELY, 2006, p. 3).

Como ressalta Camely (2006), fazia parte do plano do governo a garantia de mão-de-obra para trabalhar nos grandes projetos pecuários e agrominerais que surgiam na Amazônia.

Então era “juntar a fome com a vontade de comer”, ou seja, trazer a massa “sobrante” das outras regiões do País para sobreviver aos interesses do grande capital. Como dizia o general Médici: “Vamos levar os homens sem terra do Nordeste para a terra sem homens da Amazônia”, protegendo com essa medida os latifundiários das regiões mais desenvolvidas.

Não era intenção do regime militar fazer reforma agrária quando assinou o Estatuto da Terra. Os órgãos responsáveis pela reforma agrária, IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária) e INDA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário), já estavam desmoralizados devido ao envolvimento em uma série de escândalos de venda de terras aos estrangeiros. Então, se fundiram os dois órgãos, nascendo assim o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), em 9 de julho de 1970 (OLIVEIRA, 1988).

O INCRA, como coordenador da contrarreforma agrária, criou os projetos PICs (Projetos Integrados de Colonização), PADs (Projeto de Assentamento Dirigido) e o PARs (Projeto de Assentamento Rápido). Os PICs (foram cinco) tinham a função de selecionar, demarcar e abrir estradas, além de dar assistência nas áreas de saúde, educação, comercialização. Isto na teoria, pois na prática a assistência não ocorria. Devido ao excesso de migrantes que chegavam a Rondônia, foram criados os PADs, que, ao contrário dos PICs, só se responsabilizavam pela locação e abertura de um número restrito de estradas, pois visavam atender um número de migrantes com condições econômicas satisfatórias. Os PADs beneficiaram pequenos e médios empresários na plantação de cacau para exportação. As áreas de terra concedidas pelo INCRA eram de 100 a 250 hectares. Como crescia a cada dia o fluxo migratório, o INCRA se obrigou a reformular sua política agrária, criando os PARs, com lotes menores, de 50 hectares. Estes foram ainda mais descompromissados. Não abriam nem estradas, ficando sob a responsabilidade dos camponeses abrir picadas no meio da floresta (SOUZA, 2006).

Os projetos de colonização privilegiaram especialmente os grandes proprietários, enquanto a propaganda enganosa do governo arrastava as multidões excluídas das outras regiões do País para o que eles chamavam de “Eldorado brasileiro”. Desta forma, muitas dessas famílias que vieram em busca de terra, não a conseguindo, invadiram as terras indígenas ou reservas ecológicas.

A contrarreforma agrária foi financiada pelo Banco Mundial, por meio da criação de Programas que visavam a ocupação e ordenamento econômico da região. O PROTERRA (Programa de distribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria no Norte e Nordeste) foi criado com o objetivo de “promover o mais fácil acesso do homem à terra, criar condições de emprego, mão-de-obra, de fomentar a indústria nas áreas de atuação da SUDAM

(Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia) e SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste)". Os recursos para promover tal "desenvolvimento" seriam provenientes de dotações orçamentárias do PIN e do sistema de incentivos fiscais na proporção de 20% das aplicações. O PROTERRA contrariava o Estatuto da Terra, que previa a desapropriação por meio do "pagamento com título da dívida agrária". Pelo PROTERRA, o pagamento passava a ser "mediante prévia e justa indenização em dinheiro" (OLIVEIRA, 1988, p. 81-82).

Estava estabelecida a reforma agrária em favor dos latifundiários. Como afirma Oliveira (1988, p. 83), foi um dos maiores "golpes" contra os trabalhadores brasileiros:

O PROTERRA era parte significativa da estratégia do governo no sentido de apresentar ao mundo financeiro capitalista e à própria sociedade brasileira, que era possível fazer 'reforma agrária' sem violência e sem contrariedade dos latifundiários nordestinos.

Em decorrência dessa estratégia do governo para conter a reforma agrária que seria feita "na marra" pelos camponeses, estava criado o que Martins (1984, p. 134) chama de "quartel da terra", expressão que caracteriza a ação do plano agrário do regime militar para garantir para o capital as terras da Amazônia. Para reforçar esse "quartel", marcaram presença, ainda, os programas POLAMAZÔNIA (Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia), POLOCENTRO (Programa de Desenvolvimento dos Cerrados) e POLONOROESTE (Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste), todos financiados pelo Banco Mundial.⁵⁰

A criação do POLONOROESTE resultou da preocupação do governo federal com a ocupação desordenada da região e atendeu aos interesses norte-americanos. Com o propósito de "orientar" a ocupação do Estado, foi estabelecida a 1ª aproximação do Zoneamento socioeconômico ecológico⁵¹, instituído em 1988, em mapa na escala de 1:1.000.000.000, e

⁵⁰ A política de empréstimo do Banco Mundial ao Brasil iniciou-se em 27 de janeiro de 1949, por intermédio do "*Power and Telephone Project*", que destinava recursos para as áreas de energia e telecomunicações. Até fevereiro de 2004 foram mais 243 projetos aprovados e concluídos. O grupo Banco Mundial aprovou, em 1º de maio de 2008, a nova Estratégia de parceria com o Brasil (CPS, na sigla em inglês), que guiará o programa no País entre 2008 e 2011. São hoje dezenas de contratos de empréstimos nas seguintes áreas: desenvolvimento financeiro, infra-estrutura, desenvolvimento urbano e saneamento, meio ambiente, manejo do solo e recursos naturais, gestão de recursos hídricos, educação, saúde e proteção social e programas especiais de doação. Estes últimos, ligados diretamente à área ambiental, contemplam um projeto-piloto para a proteção das florestas tropicais e outro ligado a um fundo internacional para o meio ambiente (Fonte: página do Banco Mundial na Internet, www.bancomundial.org.br).

⁵¹ O Zoneamento socioeconômico ecológico é uma política instituída pelo imperialismo norte-americano por meio de suas agências multilaterais, com o objetivo de controlar território e garantir as reservas de matérias-primas. "Em 1987, uma missão do Banco Mundial visitou Rondônia para iniciar negociações em torno de um novo projeto que veio a ser conhecido como "Projeto Agropecuário e Florestal de Rondônia" (PLANAFLORO). O PLANAFLORO continha uma série de componentes que objetivavam mitigar os problemas causados por seu

ratificado em 1991, quando simultaneamente foi elaborado um projeto de “desenvolvimento” conhecido como Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia (PLANAFLORO), com vistas à correção do POLONOROESTE e a apoiar a 2ª aproximação do zoneamento, numa escala que servisse aos interesses do capital, ou seja, ao uso e ocupação da terra pelos latifundiários. Esta 2ª aproximação do zoneamento compreendeu três zonas em todo território do Estado, divididas em subzonas.

O POLONOROESTE, para ser implantado nas áreas cortadas pela BR-364, fundamentou-se nas políticas de reservas, de ocupação e de “preservação” dirigidas pelo imperialismo norte-americano. Conforme Santos (2001, p. 85): “O Banco Mundial destina, para o período entre 1980 a 1985, um montante de aproximadamente um bilhão e cem milhões de dólares”. Faz-se necessário, para tanto, compreender, do ponto de vista político, quais os interesses de classes que assumem a direção do regime após 1964. O chamado desenvolvimento nacional era na verdade a defesa dos interesses imperialistas. A ocupação capitalista da Amazônia não parecia necessariamente estrangeira, porém atendia fundamentalmente aos interesses do imperialismo norte-americano, evidentes nos megaprojetos implantados no período⁵².

O governo levava a cabo seu plano por intermédio do projeto de colonização, prometendo bonança, riqueza fácil, terra fértil com fartura, iludindo os milhares de excluídos do restante do País, que vinham em condições desumanas, em busca do “paraíso”. Calcula-se que apenas em 1984 chegaram a Rondônia cerca de 200 mil migrantes, formando rapidamente cidades como Alta Floresta, Nova Brasilândia, Novo Horizonte e Castanheiras. Sem nenhuma condição de existência, sempre mal acolhido, “o migrante aqui chega e não encontra orientação, fica amontoado nas rodoviárias ou em galpões de Igreja como acontece na Paróquia de Rolim de Moura” (PERDIGÃO E BASSEGIO 1992, p. 97). Mais de 56% dos migrantes de Rondônia deslocaram-se de três a sete vezes pelo Brasil antes de chegarem ao Estado, uma população excluída e quase nômade (CEPAMI, 1980).

antecessor e incluía uma série de objetivos relacionados à proteção ambiental. Um pré-requisito para a aprovação do empréstimo por parte do Banco Mundial foi a criação do Zoneamento agroecológico de Rondônia, aprovado pela Assembleia Legislativa em junho de 1988. Além de dividir o Estado em seis zonas diferentes, o Zoneamento foi desenvolvido com o objetivo de assegurar uma utilização controlada dos recursos naturais existentes em Rondônia”. Extraído do artigo publicado por Marcos Pedlowski, Virginia Dale e Eraldo Matricardi sob o título “A criação de áreas protegidas e os limites da conservação ambiental em Rondônia”, disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414.

⁵² Sobre a presença do capital norte-americano na Amazônia ver SAUTCHUK, Jaime, MARTINS DE CARVALHO, Horácio, BUARQUE DE GUSMÃO, Sergio. **Projeto Jarí, a invasão americana**. São Paulo: Brasil Debates, 1980; GARRIDO FILHA, Irene. **O Projeto Jarí e os capitais estrangeiros na Amazônia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980 e LIMA, Cláudio de Araújo. **Plácido de Castro, um caudilho contra o imperialismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

De todo esse contingente de migrantes quem adquiriu terra? Seguindo critérios do INCRA, a seleção se deu a partir da renda que o camponês possuía, ou seja, apenas os que já possuíam um certo capital receberam a terra (DAL MASO, 1990). Desta forma, os camponeses sem terra “continuaram sem terra e sem pátria”, transformando-se em meeiros e arrendatários nos lotes dos pequenos e grandes proprietários, somando hoje cerca de 15 mil camponeses sem terra em todo o Estado, se calcularmos uma média de três pessoas por família acampada, sem considerar os arrendatários, meeiros ou os camponeses que, por falta de opção, migraram para a cidade. A redistribuição espacial da população é considerada por muitos um fenômeno positivo, ocupando as áreas não devidamente exploradas, podendo se conseguir melhor oportunidade de vida e transferência do excesso populacional. Contudo, essas visões “otimistas” se chocam com a realidade. Basta olhar para a triste situação da maior parte desse povo em movimento, sem rumo e às vezes sem esperança.

A maioria dos camponeses que recebeu terras do INCRA teve seus sonhos transformados em pesadelos. A bonança foi substituída pela malária, que matava milhares de trabalhadores em decorrência da falta de assistência à saúde, falta de estradas, etc. A madeira desses lotes foi trocada pela abertura de carreadores (grandes trilhas em meio à floresta) construídos pelas madeireiras, empresas estrangeiras, em sua maioria⁵³, que enriqueceram ainda mais, ajudadas pelo INCRA, ao exigir dos camponeses o desmatamento imediato à posse da terra (DAL MASO, 1990, p. 135-136). Muitos foram obrigados a vender suas terras aos latifundiários devido à falta de assistência a saúde, estradas, créditos agrícolas, falta de condições de escoamento da produção e inflação galopante dos produtos industrializados.

Outro aspecto da questão agrária em Rondônia foi o processo de expulsão dos camponeses, por meio da grilagem de terras, ora com a participação de funcionários do alto escalão do INCRA, ora por meio da pistolagem exercida por latifundiários que se instalavam nas áreas ocupadas. Este aspecto foi objeto inclusive de investigação da Polícia Federal e de uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) de grilagens de terras, que constataram o fato, mas não foram efetivadas as medidas práticas no que tange à expropriação e à retomada dessas áreas pela União.

As cidades se cercaram de pobreza e miséria, a exemplo das periferias de Porto Velho, Rolim de Moura, Cacoal e Ji-Paraná. A migração de forma caótica da forma como se

⁵³ No Município de Rolim de Moura, por exemplo, entre 1980 e 1985, havia várias empresas estrangeiras atuando na extração de madeira, como a Brasforest, a Sthil, etc., além de se apropriarem indevidamente de extensas áreas de terras (PERDIGÃO & BASSEGIO, 1992, p. 77). Miguel Garcia de Queiroz, em sua dissertação de mestrado em Engenharia da Produção (UFSC/UNIR), pesquisou sobre a atividade madeireira em Rondônia e seus efeitos econômicos e ambientais, demonstrando a relação do capital internacional (empresas madeireiras) e do Banco Mundial nas políticas de desflorestamento.

processou na Amazônia nas últimas décadas só contribuiu para alargar as periferias, a violência, a prostituição, o desemprego e o subemprego, e o pior: a Amazônia ostenta os mais altos índices de violência no campo (**Corumbiara, Rondônia** - 16 mortes, sete desaparecidos e mais de 200 camponeses com graves sequelas da violência, muitos deles com balas encravadas no corpo; **Eldorado dos Carajás, Pará**, com 19 mortes).

O que presenciamos hoje em Rondônia é o retrato de uma estrutura fundiária mantida por uma política de opção pelas grandes empresas e pela propriedade capitalista da terra, fundada na agropecuária. Já em 1990, em 25% da área desmatada havia sido plantado capim, em comparação com 3,5% de culturas perenes (MORAN, 1990, p. 302). Em substituição ao capim, vem adentrando o Estado a monocultura da soja, ameaçando o campesinato e forçando-o a abandonar o campo.

3.3.2 A estrutura fundiária do Estado de Rondônia

A estrutura fundiária de Rondônia foi ordenada pelo INCRA a partir da década de 1970, com a criação do Projeto Integrado de Colonização Ouro Preto. Cerca de 5.000 famílias foram assentadas em área de aproximadamente 500.000 hectares. Conforme documento do INCRA, foi “a maior intervenção fundiária numa unidade federada à época”. (BRASIL, 2005a, p. 17) O Território Federal de Rondônia possuía 758 licenças de ocupação numa área de 646.746.000 ha e 227 cartas de aforamento, cobrindo uma área de 187.508.000 hectares. Em 1981 o INCRA já havia promovido várias discriminatórias administrativas ou judiciais, arrecadando as terras devolutas. Hoje, segundo o documento citado, são 150.000 ha de terras devolutas localizadas na faixa de fronteira. Deduzidas as Unidades de Conservação Federais e as terras de domínio privado, todas as terras são de domínio efetivo do INCRA. São terras da União, não pertencem ao Estado de Rondônia. Isso significa dizer que a regularização fundiária é responsabilidade do INCRA.

Quadro 5 - Estrutura fundiária do Estado de Rondônia

Formas de destinação	Área (1000 ha)	% Área	Nº de famílias
Colonização oficial	2.987,67	12,53	29.682
Assentamento rápido	794,04	03,33	12.315
Reforma agrária	1.563,07	06,55	26.731
Subtotal	5.344,78	22,41	68.728
Licitação pública	1.580,00	06,62	1.100
Regularização fundiária	8.589,71	36,02	36.974
Subtotal	10.169,71	42,64	38.074
Terras indígenas	4.153,41	17,41	-
Unidade de Conservação Federal	4.183,38	17,54	-

Unidade de Conservação Estadual			-
Subtotal	8.336,79	34,95	-
Total	23.851,28	100	106.802

Fonte: PRRA/RO/2005-2006/INCRA

Conforme dados do PRRA/RO/2005-2006/INCRA, 22,41% do território do Estado foram destinados à reforma agrária, 34,95% compreendidos por áreas protegidas, 42,64% por área de regularização fundiária e 6,62% foram objeto de alienação (destinação), por meio de licitação pública sem preferência.

Na modalidade de licitação pública foram destinadas as áreas conhecidas como: a) Corumbiara: com aproximadamente 1.200.000 ha (1972 e 1975), visando destinar parte de mais de 2.300.000 ha de terras públicas da Gleba Corumbiara à criação de gado de corte (11.000.000 de bovinos); b) Burareiro: licitação com 200.000 ha (1982), destinados ao plantio do cacau, seringais e pastagens; c) Baixo Candeias e Igarapé Três Casas: com aproximadamente 119.000 (1982); d) Garças: com aproximadamente 61.000 (1972, 1975, 1980 e 1981), destinados a se constituírem como bacia leiteira. Essa modalidade de destinação contribuiu para a concentração fundiária (BRASIL, 2005a, p. 21 e 22).

De acordo com a classificação fundiária de que trata a Lei nº 8.629/93, a distribuição das propriedades em Rondônia apresenta o seguinte quadro: Pequenas propriedades: 22.919, que compreendem uma área de 2.392.016 hectares, perfazendo um percentual de 32,9% da área total do Estado. Médias propriedades: 3.128, que compreendem uma área de 1.200.379 hectares, perfazendo um percentual de 16,5%, e grandes propriedades: 1.168, que compreendem uma área de 2.467.511 hectares, correspondente a 33,9%. Os latifúndios representam 2% do total de imóveis. Entretanto, sua área é superior à das pequenas propriedades, que em termos percentuais equivalem a 39,9% dos imóveis (BRASIL, 2005a, p. 20).

O quadro exposto acima demonstra a gravidade da questão agrária em Rondônia, da mais aguda concentração de terras nas mãos dos latifundiários. Nota-se que a concentração fundiária (observe-se o período das licitações públicas) fez parte do processo de colonização empreendido pelo regime militar, momento em que milhares de camponeses migraram de seus Estados de origem movidos pelas promessas de terras férteis e subsídios governamentais, mas se transformaram em mão-de-obra barata nos grandes latifúndios. A maior parte dos latifúndios de Rondônia foi destinada pelo Estado brasileiro ao grande capital, com a intenção de expandir a produção agropecuária em larga escala.

Conforme o PRRA/RO/2005-2006/ INCRA (BRASIL, 2005a, p. 25), o próprio órgão governamental reconhece que 9,72 milhões de hectares de terras públicas federais no Estado

de Rondônia estão “ocupadas ou pretendidas por terceiros privados”. Em 2009, por intermédio da Lei nº 11.952 (uma conversão da Medida Provisória nº 458/2009), instituiu-se o programa “Terra Legal Amazônia”, com o objetivo de “titular a propriedade de terras públicas federais não destinadas ocupadas por posseiros na Amazônia Legal”. Na página da internet do Ministério do Desenvolvimento Agrário⁵⁴ consta que a meta do programa “é regularizar imóveis de até 15 módulos fiscais ocupados antes de 1º de dezembro de 2004. Um módulo fiscal na Amazônia tem, em média, 76 hectares”. Ou seja, áreas de até 1.140 hectares ocupadas por fazendeiros serão regularizadas pelo governo. Para confundir a população, o programa coloca na mesma condição todos os ocupantes, denominados como “posseiros”. Latifundiários que ocupam imensas áreas públicas poderão distribuí-las em nomes de parentes e terceiros. A medida do governo foi duramente criticada por pesquisadores e por diversos segmentos da sociedade brasileira.

A aprovação da Medida Provisória 458/09, convertida na Lei 11.952/09 pelo Congresso Nacional, e sancionada pelo Presidente Lula, mostrou mais uma vez que o crime compensa no Brasil. Por meio dessa lei foi legalizada a grilagem de terra na Amazônia, favorecendo diretamente o agronegócio, que agora pode lançar mão dos recursos públicos para a exploração nessas áreas. Como os agentes financeiros, por força do Código Florestal, só podem financiar atividades agropecuárias em imóveis que tenham averbadas as áreas de reserva legal, e como a averbação da reserva legal depende de registro no Cartório, estavam os agropecuaristas da Amazônia impedidos de ter acesso ao crédito. Agora, como mero verniz de legalidade, está tudo em ordem. O governo federal entregou, via Lei 11.952/09, 67 milhões de hectares de terras públicas da Amazônia (aproximadamente 13% da Amazônia Legal. Os pequenos são 80%, mas ficarão com apenas 20% das terras legalizadas.), dados levantados por Ariovaldo Umbelino, 1.500 hectares de terra para cada grileiro sem o necessário processo judicial. Toda a regularização é feita no Cartório. Após três anos, essas terras poderão ser vendidas e, assim, estão abertas as comportas para o crescimento da latifundiarização da Amazônia. A Lei 11.952/09 torna-se pior do que a Lei de Terras, Lei 601/1850, que escravizou a terra nas vésperas da “libertação” dos escravos negros (MOREIRA e LAUREANO, 2009, <http://www.adital.org.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=40191>).

O latifúndio continua se expandindo pela via das terras devolutas, da expulsão dos pequenos proprietários e das políticas públicas voltadas ao latifúndio de novo tipo. E, como resultado desse processo, verifica-se a existência de milhares de camponeses pobres sem terras (meeiros, arrendatários, acampados, etc.), predominantemente migrantes que, organizados ou não, reforçam a grande contradição social reproduzida pelo sistema fundiário concentrador de terra, de renda e de poder.

⁵⁴ <http://portal.mda.gov.br/terralegal/> Acesso em: 15 de fevereiro de 2010.

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

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

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

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

...o que se tem em vista na cultura transplantada é a imposição e a preservação de modelos culturais importados, sendo, pois, diminuta a possibilidade de criação e inovação culturais. A escola, neste caso, é utilizada muito mais para fazer comunicados... Na fase colonial, este tipo de ação escolar é o instrumento do qual vai servir-se a sociedade nascente para impor e preservar a cultura transplantada. A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, a evolução da distribuição do solo, a estratificação social, aliados a modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira (ROMANELLI, 1996, p. 23).

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

4.1 Breve histórico da educação do campo no Brasil - 1920 a 1980

A origem da chamada “educação rural” no Brasil data de 1889, com a Proclamação da República, quando foi instituída a pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, que dentre suas atribuições deveria atender estudantes do campo. Entretanto, essa pasta foi extinta entre 1894 e 1906. Foi reimplantada em 1909, como instituição de ensino para agrônomos (PASSADOR, 2006). O governo republicano pretendia modernizar o País e acreditava que a educação seria

uma das formas de levá-lo ao desenvolvimento socioeconômico, então forçou os fazendeiros a abrirem escolas em suas fazendas. Foi assim que se iniciou a escola no campo (LEITE, 1999).

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

A nova ordem capitalista, que reivindicava “igualdade para todos”, precisava se estabelecer. Assim, a educação passa a ser um dos pilares centrais na consolidação da democracia burguesa (SAVIANI, 2007c, p. 40). Mas, com o passar do tempo, as contradições inerentes ao próprio modo de produção capitalista, as contradições de classe, colocam em risco a hegemonia da burguesia, que muda essa visão de igualdade entre os homens propagada pela “pedagogia da essência” para a “pedagogia da existência”, segundo a qual

(...) os homens não são essencialmente iguais: os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar a diferença dos homens (...), há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo (SAVIANI, 2007c, p. 41).

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

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

Outro exemplo bastante pertinente neste caso, que esclarece sobre os valores que estavam vinculados ao homem do campo, é o conhecidíssimo personagem de Monteiro Lobato - “*Jeca Tatu*” - criado em 1914, descrito pelo autor como *um parasita da terra, preguiçoso e incapaz de evolução* (LOBATO, 1994). Nas mais variadas formas, esta imagem se cristalizou como descrição fiel do homem do campo. Numa análise bastante parecida a de Saint Hilaire citado por Brandão (1983), Monteiro Lobato caracteriza o homem camponês de forma estereotipada. Ao publicar o artigo *Velha Praga*, em 1914 e, logo depois, ainda em 1914, *Urupês*, Monteiro Lobato tornou pública a forma como o homem do campo era visto por

grande parte do grupo social portador de uma cultura letrada e urbana. No Brasil, ainda hoje, a associação entre a imagem do homem do campo ao personagem Jeca Tatu, de Lobato, é constante. Sempre que se quer dizer que alguém é atrasado, “ignorante”, inibido, fora da moda, fala de maneira errada ou usa um dialeto diferente, ele é chamado de “Jeca”, de “caipira” ou mesmo de “Jeca Tatu”, associações que estão ligadas à criação do escritor. Diante disto pode-se perceber que esta é a forma como a imagem do homem do campo foi instituída no imaginário social - uma representação negativa e discriminadora. Esta imagem negativa, porém, não era a única (GARCIA, 2006, p. 26).

Um imenso preconceito foi desenvolvido acerca do camponês e de seu modo de vida, inclusive na literatura brasileira. Sua caracterização como parasita improdutivo e sem higiene fincou-se no imaginário popular e ainda hoje o camponês é visto como protótipo do Jeca Tatu, personagem criado por Monteiro Lobato, em 1914. Citamos como exemplo dessa visão estereotipada a que se segue, extraída de **Urupês**:

Caboclo, espécie de homem baldio, semi-nômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças... Chegam silenciosamente, ele e a "sarcopta" fêmea, esta com um filhote no útero, outro ao peito, outro de sete anos à orelha da saia (...). Completam o rancho um cachorro sarnento - Brinquinho, a foice, a enxada, a picapau (...). Em três dias uma choça, que por eufemismo chamam casa, brota da terra como um urupê.(...) Quando se exaure a terra, o agregado muda de sítio. (...) A terra reabsorve os frágeis materiais da choça e, como nem sequer uma laranjeira ele plantou, nada mais lembra a passagem por ali do Manoel Peroba, do Chico Marimbondo, do Jeca Tatu (...) (LOBATO, 2004, p. 161).

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

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’ (LEITE, 1999, p. 14).

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

Diante dessa realidade, surge, em 1920, o primeiro movimento em defesa da educação dos camponeses, chamado de *Ruralismo pedagógico*⁵⁵. O “Ruralismo pedagógico”, segundo Maia (1982 p. 27), era uma “movimento que defendia uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo” e tinha por objetivo conter o êxodo rural.

(...) Uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte. (...) (CALAZANS, 1993).

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

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

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

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

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

⁵⁵ Destacavam-se como defensores do ruralismo pedagógico Sud Mennucci, Carneiro Leão e Alberto Torres.

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

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

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

O nacionalismo crescia nos meios intelectuais da época, com a defesa da brasilidade, de valores cívicos, etc. Conforme Araújo (2007, p. 36), as primeiras manifestações nacionalistas foram percebidas no campo educacional, já que o desenvolvimento cultural era um pressuposto fundamental do desenvolvimento socioeconômico brasileiro. Brandão explica que, “neste clima de euforia, a escolarização no campo passou a ser concebida como “salvadora da pátria”. O espaço vivido incorporava os desencontros de uma nação em fase de desenvolvimento, onde se imprimia um estilo de vida ruralista cujo interesse básico centrava-se no comércio do café e na manutenção do poder” (BRANDÃO, 1997, p. 44).

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

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

A preocupação com a educação surge num momento de muitas contradições na sociedade brasileira, num momento em que a luta de classes se acirrava, que movimentos de

resistência surgiam em todos os setores. A década de 1920 foi marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características políticas brasileiras. Foi nesta década que ocorreu o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927), etc.

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

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

Esse “otimismo pedagógico” que radicava a educação como redentora se originou da introdução no País do ideário da Escola Nova, que, criticando a escola tradicional, propunha novas metodologias nos processos de ensino-aprendizagem com base na experimentação e na observação, ou seja, no “estudo do meio”. Em 1932, 26 educadores publicaram essas concepções por meio do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, inspirado na obra do americano John Dewey. O documento, que reivindicava mais atenção do Estado para com as políticas educacionais, defendia educação para todos, pública, obrigatória e laica, que eram as aspirações do liberalismo burguês. Todas essas “aspirações” eram formuladas na esfera do novo poder hegemônico sobre nosso País, o imperialismo norte-americano, que lançava aqui sua base ideológica, conforme nos explica Ghiraldelli Jr.:

O imperialismo americano, diferentemente do Inglês, não se continha em explorar “de fora” os países da América Latina, Ásia e África. O imperialismo americano penetrava desde a origem nas novas linhas de produção instaladas nesses continentes (Singer, 1985, p. 372). Assim, o Brasil dos anos 20 passou a sentir uma razoável influência americana que não se limitava à área econômica mas evoluiu rapidamente para o campo cultural e educacional. Em 1928 a maioria dos filmes exibidos nos cinemas brasileiros eram distribuídos pela *Metro Goldwin Mayer e Universal Pictures*; as informações internacionais reproduzidas pela imprensa brasileira eram cedidas, exclusivamente, pela *United Press*. Da mesma forma a literatura educacional no País passou a receber uma influência decisiva das universidades americanas, que produziam e disseminavam o ideário da Escola Nova (GHIRALDELLI JUNIOR, 1987, p. 30).

O imperialismo norte-americano lançou suas bases ideológicas por meio do controle da educação. O ideário da Escola Nova como centro ideológico da pedagogia liberal fincou suas raízes de forma profunda na educação brasileira. Ao final da Primeira República já havia conseguido sufocar a Pedagogia socialista e a Pedagogia libertária (anarquista), que tinham forte experiência no meio operário e foram duramente reprimidas pelo governo Vargas.

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

O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento. Somente após os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade tomara posições mais arrojadas (LEITE, 1999, p. 29).

Segundo Paiva (1987, p. 127), foram organizadas duas frentes na educação: uma para conter a migração, outra para atender a demanda de trabalhadores para a indústria nas cidades. Essa política de “volta aos campos” do governo Vargas justificava-se no discurso populista de povoar e sanear a zona rural. A população do campo diminuía. Segundo o Censo de 1940, 69% da população brasileira residia no campo e 31% na cidade. A educação era precária não só no campo, mas também na cidade, pois apenas 30% da população brasileira em idade escolar estava matriculada.

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

Conforme Paiva (1987, p. 129), ainda em clima de Ruralismo pedagógico, inicia-se, em 1933, a Campanha de Alfabetização na Zona Rural. Em 1935, ocorre o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional, que contribuiu para a fundação, em 1937, da Sociedade Brasileira de Educação Rural. Essas discussões acabaram influenciando a Constituição Brasileira de 1934, que dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Traz uma concepção de educação profissional voltada para o contexto industrial, e quanto à educação do campo, no artigo 156, parágrafo único, determina: “Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.” A

legislação avançou no sentido de assegurar a ampliação de recursos para a educação dos camponeses, mas essa orientação não saiu do papel.

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

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

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

Dessa forma, o Estado Novo criou, em 1937, a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de “expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais”. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se o papel da educação como canal de difusão ideológica. “Era preciso alfabetizar sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo” (LEITE, 1999).

Segundo Paiva (1987, p. 161), o governo Vargas, além de assumir a educação como um aparelho ideológico forte, colocou-a inteiramente a serviço dos interesses do imperialismo. Prova disso foi a constituição fascista do Estado Novo de 1937, que trazia uma orientação político-educacional voltada aos interesses capitalistas, sugerindo a educação como preparadora de mão-de-obra para o mercado de trabalho capitalista. Se a Constituição anterior ressaltava a educação como direito público, a de 1937 dispõe que a arte, o ensino e a ciência fossem oferecidos por indivíduos ou associações particulares, tirando o dever do Estado com a educação. A gratuidade e a obrigatoriedade foram mantidas apenas para o ensino primário e para o ensino manual em escolas normais primárias e secundárias. Marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes dominantes, e o trabalho manual (ênfase no ensino profissional), para os operários e camponeses. Dentre as diversas ações para atender a esse objetivo de formar tecnicamente trabalhadores para o mercado foram criados, na década de 1940, instituições como SENAI e SENAC. Nas cidades esse plano foi muito mais fortalecido,

visto que era preciso formar trabalhadores para a indústria que avançava a passos largos. Portanto, era preciso investir na educação das classes populares, conforme explica Leite:

As proposições getulistas do Estado Novo de certa forma mantiveram a tradição escolar brasileira, garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade, porém dando ênfase nas escolas primárias e secundárias ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano destinado especialmente às classes populares (LEITE, 1999, p. 30).

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

Os organismos internacionais vinculados ao imperialismo norte-americano começavam a se interessar cada vez mais pela educação do campo, já prevendo os resultados que poderiam ter com o controle ideológico dessa população. Além do mais, precisavam conter o avanço das organizações de lutas camponesas. Vale assinalar que, na República Velha e no governo Vargas, explodiram, pela via militar, muitas lutas dos camponeses contra as oligarquias rurais, como Canudos, Contestado, Pau de Colher⁵⁶ e outras, além de levantes de operários e camponeses sob a orientação do Partido Comunista, como a Coluna Prestes, o heróico Levante de 1935, etc. Nas décadas seguintes, as importantes e combativas Ligas Camponesas causavam grandes preocupações à burguesia burocrática-latifundiária, com as tomadas de terras e a organização de frentes guerrilheiras.

Em outubro de 1945, foi firmado um acordo entre o governo brasileiro e a Fundação Interamericana de Educação. Conforme Mendonça (2007 p. 257), este acordo possibilitou desenvolver relações mais íntimas com docentes do ensino agrícola dos Estados Unidos; facilitou o treinamento de brasileiros e americanos especializados em ensino profissional agrícola e possibilitou que fossem programadas atividades no setor da educação rural, do interesse de ambas as partes contratantes, que em nada serviram para escolarização da população, mas para o que Leite (1999, p. 33) chama de educação informal.

Ao possibilitar semelhante ‘espaço’, a educação formal permitiu a expansão de processos informais de aprendizagem e de aculturação, centrados na ênfase urbanística geral, própria da ótica liberal-capitalista. Dentre esses processos informais citamos:

a) Cursos profissionalizantes do SENAI, SENAC e, mais tarde do SENAR (décadas de 40/50 até nossos dias);

⁵⁶ O movimento de Pau de Colher ocorreu no município de Casa Nova-BA no período de 1934/1938.

- b) Programa de Extensão Rural patrocinado pelo governo federal e estadual (décadas de 60/70/80);
- c) Formações sócio-culturais dos grupos minoritários de bairros e/ou comunitários, dos grupos de educação popular [...] (LEITE, 1999, p. 33).

Para dar conta desses objetivos, foi criada a “Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais” (CBAR), órgão gerenciado pelo Ministério da Agricultura a partir de 1947. Conforme Mendonça (2007, p. 158), as ações do CBAR foram implantadas em especial no Norte e Nordeste do País e se materializaram principalmente na Fundação de “Clubes agrícolas” que funcionariam junto às escolas primárias do campo e na criação de centros de treinamento. Esses Clubes agrícolas já haviam sido implantados em 1942, mas o CBAR os fortaleceu e institucionalizou, financiando seu funcionamento. Só no primeiro ano de criação do CBAR foram fundados 38 centros de treinamento, com 1000 matriculados, sendo multiplicados nos anos seguintes. Mas, dentre as ações, as que mais marcaram e definiram a educação do campo foram mesmo os Clubes agrícolas, destinados ao ensino técnico e vocacional para formar trabalhadores rurais, as chamadas “Escolas do trabalho”. Esses clubes funcionavam em anexo às escolas primárias do campo, que eram vinculadas ao Ministério da Educação, enquanto seus apêndices, os Clubes agrícolas, se vinculavam ao Ministério da Agricultura (MENDONÇA, 2007). As escolas agrícolas se proliferaram rapidamente. Segundo a autora, em 1947 havia 1450 unidades e em 1958 já se somavam 2183 registradas junto ao Ministério da Agricultura. Difundiam “o amor à terra”, o “gosto pelas atividades produtivas”. Eram, na verdade, a negação dos conflitos sociais no campo e a afirmação de uma identidade camponesa subalterna aos interesses das classes dominantes. Eram escolas sobre as quais o imperialismo financiador e gestor tinha total controle.

Seus sócios, denominados “*pequenos ruralistas*”, passariam por “*experiências únicas*”, adquiridas tão somente no exercício de atividades como produção, cooperação e administração interna, tidas como fundamentais para a “*verdadeira educação democrática*” Seus professores, por extensão, concebiam sua atuação como um “*serviço de catequese*” destinado a “*acostumar a juventude a compreender o que é a responsabilidade*” (Idem: 48 grifos no original). Os “Clubes” eram obrigados a enviar relatórios anuais ao Ministério, fornecendo subsídios para a constante atualização da cartilha que era nacionalmente adotada por todos eles, “*Brincar e Aprender*” de Fleury Filho. Suas reuniões envolviam a participação de familiares e vizinhos dos “clubistas”, sendo registradas em atas-padrão fornecidas pelo Ministério, que exercia estrito controle sobre suas atividades (MENDONÇA, 2007, p. 262).

Completamente submissa aos interesses do imperialismo norte-americano e ao capital presente no campo, a nova Constituição Brasileira de 1947 mantém a obrigatoriedade do ensino primário e faz voltar o preceito liberal de que a educação é “direito de todos,” baseado nos princípios da Escola Nova norte-americana, já consolidada na ideologia educacional

brasileira. Propõe que a educação do campo seja transferida para a responsabilidade de empresas privadas (industriais, comerciais e agrícolas), sendo elas obrigadas a financiá-las, como expressa o Capítulo II da educação e cultura, Artigo 166, inciso III: “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes”. Quanto à obrigatoriedade do ensino, obriga as empresas industriais e comerciais a oferecerem ensino aos trabalhadores menores em forma de cooperação e exime as empresas agrícolas dessa responsabilidade.

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

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

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

Segundo Paiva (1987, p. 161), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER - 1952 a 1963), orientada pelo imperialismo norte-americano, deveria alfabetizar os camponeses. Muitas missões foram instaladas pelo interior do País, além de centros de treinamento para professores leigos e, ainda, preparação dos filhos dos camponeses para atividades agrícolas (PAIVA, 1987, p. 201). Segundo a autora, o objetivo da CNER era contribuir para a evolução dos camponeses, despertando neles o espírito comunitário, os valores humanitários, o sentido de suficiência e responsabilidade para que não houvesse tantas diferenças entre campo e cidade (PAIVA, 1987, p. 197). Outro objetivo era desenvolver uma educação sanitária, de higiene, alimentação, etc. que prevenisse epidemias de doenças e reduzisse a mortalidade infantil. O grupo de trabalho era composto por médicos, enfermeiras, sanitaristas, veterinários, assistentes sociais e operadores de rádio e cinema. Sua ideologia principal era a modernização do campo e o desenvolvimento comunitário, ou seja, submeter o campo brasileiro aos interesses do grande capital que se instalava na agricultura e oferecer

alternativas à população camponesa, neutralizando-a e afastando-a das organizações de luta como as Ligas Camponesas, que proliferavam. Deste programa surgiram a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos.

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

O Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos (ETA) também avançou concomitantemente aos programas educacionais, fortemente articulados entre eles. O ETA firmou 58 convênios com 80 entidades públicas e privadas (associações de crédito e assistência rural) para oferecer assistência técnica aos camponeses, na forma da ainda hoje chamada **Extensão rural**, com a ideologia norte-americana de “comunidades”, “associativismo”, etc. Nesse período foi criada a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), hoje EMATER, que também investiu no Programa de Extensão Rural, objetivando o combate à carência, à subnutrição e às doenças (LEITE, 1999, p. 33). Os principais líderes locais eram iludidos e cooptados com aquele ideário liberal. Foi uma forma de ludibriar e desmobilizar os trabalhadores rurais, uma vez que esse foi o período de mais intensa efervescência dos movimentos sociais e sindicais no campo brasileiro. A função desses programas de educação do campo era uma forma de “redirecionamento imprimido na ‘cooperação cultural’ norte-americana” (MENDONÇA, 2007).

Esses programas de extensão rural, conforme LEITE (1999, p. 35), tinham um caráter político, pois se pretendia combater o avanço do movimento comunista e a luta armada que se evidenciava no Brasil e em toda a América Latina e os movimentos organizados de trabalhadores. No campo social, visava conter os movimentos migratórios internos, como o êxodo rural, que inchava as periferias das cidades, e atender parte da reivindicação dos camponeses, que se organizavam cada vez mais e precisavam ser controlados, calados com algumas migalhas. No âmbito cultural se devia ter um controle severo da ideologia das massas camponesas, que rejeitavam as ideias burguesas. No campo econômico, os programas deveriam dar sustentação ao processo de industrialização e atrelamento da economia brasileira aos grandes grupos econômicos multinacionais. Mas o principal objetivo era atender substancialmente aos interesses do imperialismo norte-americano, garantindo o processo de

dependência do Brasil aos seus ditames. Isto se afirma devido à listagem de patrocinadores citados pela autora: AID, ICA, Aliança para o Progresso, Fundação Rockfeller, Fundação Kellogg, etc.

As políticas educacionais existentes até então não resolveram os problemas da educação do campo, que continuou marginal, representando um pequeno percentual, se comparada à educação urbana. Continuou sendo vista como atrasada e tradicional (CALAZANS, 1981, p. 162). Os programas de educação rural informal (educação comunitária) desenvolvidos pela extensão rural não atendeu aos anseios dessa população. Além do mais, tirou o foco da necessidade de educação formal. Pelo contrário, era uma educação que reforçava o preconceito, a visão de um campesinato ignorante, sem higiene e sem projeto de vida. Calazans (1981, p. 181) afirma, ainda, que os resultados dos programas governamentais foram o fortalecimento da dominação, da discriminação sociocultural e do aumento da dependência econômica dos camponeses em relação a esses projetos.

Conforme Leite (1999, p. 41), nas décadas de 1960 e 70 a SUDENE, SUDESUL, INCRA e SUDAM tinham todas algumas linhas de financiamento com o mesmo objetivo de “fixar” os camponeses no campo e conter o avanço das lutas camponesas que se alastravam por todo o País.

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

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

A partir da década de 1960 houve uma inversão no objetivo da educação oferecida aos camponeses. Em vez de “fixar” o objetivo agora seria retirar os camponeses do campo para dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a “modernização da agricultura”. Inicia-se o processo de “expulsão” dos camponeses para beneficiar o grande capital que avançava com voracidade sobre o campo brasileiro. Com a “modernização da agricultura”, foi decretado o fim do campesinato e o estímulo ao êxodo rural. Se o campesinato estava fadado ao desaparecimento, logo a educação do campo também desapareceria.

Com a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969, permaneceu a obrigatoriedade das empresas agrícolas e industriais com o ensino primário gratuito para empregados e os filhos menores de 14 anos. O Brasil, até 1970, esteve com uma educação do campo sob o gerenciamento da iniciativa privada, não havendo, então, nenhuma política pública até aquele momento para escolarizar a população do campo. Os camponeses, por meio dos movimentos populares, exerciam pressão sobre o governo, ao mesmo tempo em que recorriam a alternativas como os Centros Populares de Cultura, o Movimento de Educação de Base⁵⁷, etc.

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

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

⁵⁷ O Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado no ano de 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), período em que o educador Paulo Freire propôs um método de alfabetização que tinha por objetivo a conscientização crítica e libertadora do educando, por meio de Círculos de Cultura que vão dar origem aos Centros Populares de Cultura (CPCs), difundidos por todo o País por meio da UNE (União Nacional dos Estudantes). Baseado na primeira experiência feita em Angicos/PE, onde o educador Paulo Freire com sua equipe alfabetizou cerca de 300 trabalhadores em 45 dias, João Goulart, presidente da República na época, convidou-o para organizar uma Campanha Nacional de Alfabetização, com o objetivo de alfabetizar dois milhões de pessoas, em 20.000 círculos de cultura. Os círculos de cultura espalharam-se por todo o País, mas, com o golpe militar de 1964, toda essa mobilização social foi reprimida. Paulo Freire foi considerado subversivo, preso e exilado.

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

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

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

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

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

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

Nossa análise partirá da crise do Estado capitalista, que se acirrou em toda sua dimensão a partir da década de 1970. Primeiro é preciso destacar que as crises são cíclicas e estamos vivendo o imperialismo, a fase superior do capitalismo. Nesta fase, como bem explicou Lênin, o capitalismo está agonizante, em decomposição: “De tudo o que dissemos sobre a essência econômica do imperialismo deduz-se que se deve qualificá-lo de capitalismo de transição ou, mais propriamente, de capitalismo agonizante” (LÊNIN, 1979, p. 125). Portanto, essas crises são estágios de um fim mórbido e doloroso do capitalismo, que lança mão de todas as estratégias de dominação que lhe assegure mais lucros e lhe dê maior sobrevida.

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

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

destinado a baixar os custos da reprodução da força de trabalho e as despesas sociais destinadas a resolver os problemas relacionados à acumulação, garantindo harmonia social. É, portanto, a velha forma de colocar o Estado a serviço dos interesses do capital.

Contrapondo as ideias de Keynes, Friedrich Hayek⁵⁸, com o apoio de Thatcher (Inglaterra), Reagan (EUA) e Kohl (Alemanha), conseguiu, na década de 1990, disseminar pelo mundo um novo modelo de reestruturação do capitalismo conhecido como *neoliberalismo*, que nada mais é do que a materialização da agonia do imperialismo em sua fase superior em decorrência de seu processo de decomposição, como vimos no segundo capítulo deste trabalho.

Para Hayek, as coisas são muito simples sem suas equações de apologia do capital: ‘sem os ricos - os que acumulam o capital - os pobres que existissem seriam ainda mais pobres’. E assim, no que diz respeito às pessoas ‘que vivem nas periferias(...) por mais doloroso que seja este processo, também elas, ou melhor, especialmente elas se beneficiam da divisão do trabalho formada pelas práticas das classes empresariais’... ‘ainda que isto signifique morar por algum tempo [sic!] em favelas das periferias’ (MÉSZÁROS, 2002, p. 197).

Ao ser duramente contrário à intervenção do Estado na economia, Hayek aponta que o único caminho para manter o capital vivo em sua crise estrutural é mantendo o acúmulo de capital, em detrimento do aumento do fosso entre os mais ricos e os mais pobres e da fome e da miséria da população. Com a restauração do capitalismo monopolista privado na União Soviética e no Leste Europeu, essa nova ordem internacional neoliberal proclamada no “fim da história”⁵⁹ e na “inevitável vitória” da economia de mercado e da democracia burguesa declarou a “morte do socialismo”. A pressão imperialista sobre os trabalhadores de todo o mundo a partir de então tem sido implacável e se materializa na reestruturação do sistema produtivo mundial via formação de grandes blocos econômicos, privatização dos setores estratégicos da economia, fusão de grandes empresas (centralização de capitais),

⁵⁸ Friedrich August von Hayek, notório economista integrante da Escola Austríaca, publica em 1944, na Inglaterra, o livro **O Caminho da servidão** que relança o ideário liberal, sob nova roupagem (a neoliberal). Essa obra constitui-se num ataque veemente aos dispositivos estatais que limitam o livre funcionamento do mercado. O keynesianismo foi seu alvo principal, mas suas ideias anticomunistas perpassam toda sua proposta de reestruturação do capitalismo. Publicação no Brasil: HAYEK, Friedrich A. von. **O caminho da servidão**. 4. ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; Instituto Liberal, 1987.

⁵⁹ A teoria do fim da história foi iniciada por Hegel no século XIX e se fundamentava na ideia de que a humanidade se desenvolveria a tal ponto que o liberalismo econômico atingiria um equilíbrio social. Após a restauração do capitalismo monopolista privado na URSS, nos países do leste europeu e na China, essa ideia é retomada, afirmando-se que a previsão de Hegel já havia ocorrido e que a harmonia social preconizada por ele já havia sido alcançada devido ao “fim” dos antagonismos resultantes do “fim” do socialismo no mundo e do surgimento de uma única superpotência (os Estados Unidos da América) capaz de proporcionar uma estabilidade em toda a sociedade humana. O ressurgimento dessas ideias expressou-se principalmente no artigo publicado por um norte-americano, Francis Fukuyama, com o título: “**O Fim da história**”, em 1989, e com a obra do mesmo autor em 1992: FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

desregulamentação dos mercados, extinção de fronteiras nacionais e investimentos tecnológicos, elevação das taxas de juros, congelamento de salários, etc.

A crise que hoje abate o capitalismo é uma crise estrutural sem precedente: crise de superprodução, existência de grande massa de capital financeiro especulativo (parasitário), choques incessantes entre as políticas imperialistas por meio das guerras comerciais, ofensivas neocolonizadoras sobre as semicolônias e a explosão do desemprego. Esgotou-se o ciclo de crescimento do período pós-guerra e tornou-se necessário substituir a política de gastos do Estado e de seu modelo de desenvolvimento por um outro modelo (neoliberal), incentivando a abertura comercial, a privatização das empresas estatais e a desregulamentação dos direitos trabalhistas. É a redução do Estado e a retirada de todas as conquistas trabalhistas (ANTUNES, 1997). Como historicamente o Estado capitalista tem dificuldade de se sustentar, a crise fiscal, a partir dos anos de 1970, atingiu seu âmago, agudizando os conflitos no campo das políticas sociais. A solução foi o desmonte do *welfare state* e o retorno ao Estado mínimo, retirando direitos sociais e políticos dos trabalhadores para garantir maior liberdade de mercado e acumulação de capital.

Os teóricos neoliberais⁶⁰ como Hayek, Friedman, entre outros, fazem uma crítica violenta ao Estado de bem estar-social, defendendo o fortalecimento dos mecanismos autoregulatórios do mercado, como base do retorno da estabilidade monetária e do crescimento econômico, criticam a ação intervencionista do Estado, dizem que os trabalhadores sindicalizados são excessivamente protegidos e que a burocracia do Estado é cara e ineficiente. O setor privado passa a ser tratado com superioridade sobre o público, considerado como ineficiente e atrasado. O Estado passa a ser retratado como um elefante, grande, pesado, vagaroso. Essa superioridade do setor privado como agente “empreendedor”, racional e impulsionador do crescimento econômico estendeu-se para todas as áreas sociais. Mas a chave para a compreensão do debate é perceber a sutileza da teoria do Estado “mínimo”, caracterizado pela privatização generalizada e redução dos gastos públicos com as políticas sociais. O Estado perde de vez sua capacidade de gerar emprego e dirimir a fome no planeta. Por outro lado, expandiu sua capacidade de dominação a partir do ‘doce’ discurso do capital monopolista. As ideias centrais pairam sobre o chamado capital monopolista, onde o Estado “perde” sua força de controle e se coloca nas mãos das grandes empresas, com a implementação do toyotismo e do avanço tecnológico.

⁶⁰ HAYEK, Friedrich. **Os fundamentos da liberdade**. Brasília: Editora da UNB; São Paulo: Visão, 1983. FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

O Brasil não constituiu um *welfare state*. As políticas sociais começaram a ser implementadas na Era Vargas com a criação dos institutos de aposentadorias e pensões e a produção de uma legislação trabalhista, articuladas com a industrialização e os interesses do capital estrangeiro. Marcado pelo autoritarismo, esse período representou uma reestruturação do velho Estado burocrático-latifundiário que se consolidou nos anos seguintes pela aliança com o imperialismo norte-americano. A principal conquista relacionada ao *welfare state* foi a promulgação da Constituição de 1988. Esta constituição foi inspirada no ideário do Estado de bem-estar social europeu, que defendia a universalidade de direitos e a intervenção do Estado em áreas estratégicas. Mas era inaplicável num país onde vigora um capitalismo burocrático.

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

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

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

acumulando tanto capital produtivo quanto capital financeiro, como explicou Lênin em sua análise sobre o imperialismo, da qual tratamos anteriormente.

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

A principal agência responsável pela difusão das ideologias imperialistas na atualidade é, sem dúvida, o **Banco Mundial**⁶¹.

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

Neste trabalho vamos explorar as ações do **Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD)**, que é a mais antiga e importante organização do Grupo Banco Mundial. Com sede em Washington, foi criado em 1944, juntamente com o FMI. O Banco tem um alcance mundial de fato, pois em meados de 2008 já tinha 182 países membros. Conforme Pereira (2008, p. 7), sua função básica é “prover empréstimos e garantias financeiras aos países-membros elegíveis para tal, bem como serviços não-financeiros de

⁶¹ Dentre as mais importantes publicações do Banco, as que tratam da educação são as seguintes: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990); a Declaração de Nova Delhi (1993); O Marco de Ação de Dakar Educação para Todos (2000); a Declaração do Milênio (2000), a Declaração de Brasília (2004); Globalização, crescimento e pobreza - a visão do Banco Mundial sobre os efeitos da globalização (2003) e o Relatório Anual de 2006 do Banco Mundial (2007).

análise e assessoramento técnico”. Segundo o autor, “até o final do ano fiscal de 2008, encerrado em 30 de junho, o BIRD havia emprestado cerca de US\$ 446 bilhões. Para o exercício financeiro daquele ano, os novos compromissos chegaram a US\$ 13,5 bilhões para 99 novas operações em 34 países”⁶². Os empréstimos são feitos somente para governos e instituições públicas, especialmente dos países semicoloniais, com juros praticados no mercado internacional, mediante o cálculo semestral referenciado na taxa interbancária de Londres (LIBOR), com prazo de amortização entre quinze e vinte anos, com carência de cinco anos (PEREIRA, 2008, p. 12).

Os recursos financeiros do BIRD têm origem em três fontes. A primeira é a subscrição de capital efetuada pelos Estados-membros, que corresponde a aproximadamente 20% do total. A segunda fonte corresponde a cerca de 80% do total dos recursos. Trata-se da tomada de empréstimos e da intermediação financeira em mercados internacionais. A terceira fonte, bastante expressiva, advém dos ganhos que a instituição obtém com os pagamentos de empréstimos e créditos, a intermediação bancária e os investimentos que faz com a sua receita. Conforme Pereira (2008, p. 14), as modalidades de empréstimos concedidos podem ser agrupadas em duas categorias: investimento e ajustamento. A primeira abarca os instrumentos tradicionais da ação do banco, respondendo por empréstimos para:

- a) inversões específicas, que financiam projetos de infraestrutura social e econômica;
- b) assistência técnica ou institucional, que financiam a criação ou a reorganização de agências governamentais, a importação de conhecimento e tecnologia, a execução de estudos e consultorias e programas de formação e treinamento de quadros técnicos e profissionais;
- c) intermediação financeira, que apóiam bancos e outras instituições financeiras, em geral vinculados a programas de ajustamento;
- d) recuperação de emergência, que financiam atividades de reconstrução ou reativação depois de guerras, desastres naturais ou convulsões sociais.

⁶² O BIRD tem atuado no Brasil desde 1949, quando foi firmado o primeiro empréstimo do banco ao País (US\$ 75 milhões para a área de energia e telecomunicações). Desde então, o banco financiou projetos no Brasil em mais de 380 operações de crédito, que somam mais de US\$ 33 bilhões. No ano fiscal de 2004, o Brasil recebeu US\$ 1,27 bilhões do Banco Mundial. No ano de 2006 essa cifra sobiu para mais de 5,1 bilhões e há ainda um montante de mais de 3,2 bilhões sendo preparado para entrar no País na forma de projetos (...). O grupo Banco Mundial afirma que a nova estratégia tem como base os objetivos e prioridades do País, especificados no Plano Plurianual (PPA) do governo e vinculada às Metas de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas, por meio de um abordagem de “resultados”. A estratégia determina pontos de referência para 2007 e 2015 relacionados à melhoria do bem-estar humano, à sustentabilidade social e ambiental, à competitividade e ao desempenho macroeconômico, incluindo o crescimento. Identifica também as atividades específicas apoiadas pelo banco que acreditam contribuir para o alcance dessas metas, além de propor uma estrutura de monitoramento. In: www.bancomundial.org.br. Acesso em: 12 de março de 2009.

A segunda categoria opera na forma de empréstimo de ajustamento estrutural, empréstimo de ajustamento setorial e empréstimo programático.

A segunda categoria não se materializa em inversões concretas e tem a finalidade de ajustar externa e internamente as economias domésticas à configuração internacional de poder surgida ao longo do último quarto do século XX. Seu instrumento mais importante é o empréstimo de ajustamento estrutural, concebido em 1979 e operacionalizado no ano seguinte com o objetivo inicial de reforçar as finanças de economias altamente endividadas acossadas por problemas no balanço de pagamentos, condicionados à implementação de um conjunto de medidas de caráter macroeconômico e estrutural. Em geral, operam em sintonia fina com os programas de estabilização e ajuste do FMI, num esquema de reforço mútuo. Para viabilizar a agenda de ajustamento, também foi criado, em 1983, o empréstimo de ajustamento setorial, que fragmenta a política de reestruturação econômica setor a setor. Ambas as modalidades se caracterizam por grande volume de recursos, desembolso rápido e vigilância estreita pelo Banco. Ao longo dos anos noventa, em resposta à irrupção de sucessivas crises financeiras em diversos “mercados emergentes” e à necessidade de garantir a continuidade de certos programas e projetos, a operacionalização dos empréstimos para fins de ajustamento foi aperfeiçoada e duas novas modalidades foram criadas. Um empréstimo de ajuste estrutural “especial” foi aprovado após a crise financeira asiática em 1998. De desembolso ainda mais rápido e um volume maior de recursos, em geral integra pacotes emergenciais financiados por um conjunto de instituições financeiras internacionais e agências bilaterais. Também foi criado o empréstimo “programático” para ajuste setorial e estrutural, que financia projetos e programas de médio prazo mediante desembolsos sucessivos, condicionados à avaliação de resultados (PEREIRA, 2008, p. 16).

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

Esses “investimentos” que o Banco Mundial tem feito na educação justificam-se pelo “combate à pobreza”. Connell (2005, p. 3), ao se referir ao problema da pobreza na ótica dos organismos multilaterais, expõe dados de pesquisas que revelam que “quinhentos milhões de crianças” em estado de pobreza no Terceiro Mundo estão nas áreas rurais:

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

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

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

Nos últimos 20 anos o Banco Mundial vem fazendo grandes investimentos na educação. Silva (2003, p. 287), em seus estudos sobre a atuação do Banco Mundial na educação brasileira, sintetizou o pensamento que fundamenta sua ação:

- Apreçoam que existe um distanciamento entre suas estruturas capitalistas internas e as virtudes proclamadas pela modernidade, sendo necessária a ajuda externa e a cooperação técnica.
- Que os países subdesenvolvidos estão marcados pelo monopólio das forças oligárquicas e conservadoras na estrutura de poder, de forma que são entraves à aceitação de nova mentalidade.
- As dificuldades do governo federal de planejar a educação, percebendo-a como fator de produção de recursos humanos necessários ao crescimento econômico desejado, assim como, por meio dela, preparar mão-de-obra qualificada.
- O próprio empresariado industrial nacional vê a possibilidade de auferir maiores lucros com a presença das multinacionais e de explorar o mercado do ensino.
- Que a abertura de mercados para as empresas multinacionais e os bancos estrangeiros se tornou necessária e a globalização inexorável. Em alguns casos, as exigências de licitações internacionais para compra de livros didáticos são reveladoras desta pressão para expansão de mercados para a venda de produtos e de serviços de empresas de outros países.
- Aconselham a mudança de rumos aos investimentos na educação. Propõem redução de custos e induzem o pensamento de que a educação básica (1ª a 8ª série) seja prioridade de investimentos e os demais níveis de ensino podem ser ofertados pelas empresas de ensino privadas.
- Pressionam os ministros e técnicos para que a tomada de decisões favoreça a entrada de capitais por meio de empresas de construção civil, transporte, telefonia, alimentos e equipamentos, abrindo mercado para o capital.
- A indução de ações setoriais e isoladas de combate à má qualidade do ensino e para a reorganização curricular (por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o FUNDESCOLA).
- Tratamento da educação como serviço público que pode ser transferido para as empresas privadas.
- Induzem atitudes que priorizam uma cultura empresarial para as escolas, sinalizando uma relação de eficácia entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar (SILVA, 2003, p. 287).

O MEC aplica sistematicamente esse pensamento, da mesma forma que todas as ações do Banco Mundial são consentidas. Há anuência da *gerência* do Estado capitalista burocrático

e de seus técnicos, que atuam por meio de uma estrutura paralela ao MEC para avaliar e pressionar o cumprimento das ações.⁶³

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

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

A partir de 1960, o imperialismo impôs a teoria do “*capital humano*”⁶⁴ nas reformas de ensino de primeiro e segundo grau (Lei 5.692/71) e na reforma universitária (Lei 5.540/68) para adequar a educação aos seus interesses econômicos. O processo educativo escolar passou a ter a função de formar habilidades, atitudes e conhecimentos que garantissem maior produtividade no trabalho. A educação “é o principal capital humano enquanto é

⁶³ “Neste sentido, no Brasil, a presença do Banco Mundial faz-se por intermédio dos diretores, técnicos e conselheiros, que atuam nas decisões econômicas há mais de 50 anos, e associados com a equipe brasileira avaliam regularmente a capacidade de pagamento da dívida externa e dos empréstimos. Empurram aos governos as condicionalidades e sinalizam ao capital financeiro flutuante as possibilidades de rendas rápidas que permitem a continuidade do fluxo de capitais. Portanto, atestam e avaliam se o país tem condições de continuar pagando novos empréstimos em dia, regularmente” (SILVA, 2003, p. 289).

⁶⁴ A construção sistemática da teoria do capital humano deu-se no grupo de estudos do desenvolvimento coordenado por Theodoro Schultz nos EUA, na década de 1950. A ideia-chave é instrução, treinamento e educação, corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção, ou seja, um grau de capacidade, de habilidades que potencializam a capacidade de trabalho. O investimento em capital humano é rentável nos países do Terceiro Mundo (FRIGOTTO, 2000, p. 41).

concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro” (FRIGOTTO, 1984, p. 40).

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

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

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

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

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

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

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

Para Frigotto, esses dois conceitos são gerais e resultam em conceitos mais específicos e operacionais como: custo-benefício, taxa de retorno, custo-eficiência, custo-qualidade, etc. A teoria do capital humano está ligada ao fordismo⁶⁵, que ostenta, dentre suas características principais, a tecnologia pesada organizada em grandes fábricas, decomposição das tarefas, ênfase na gerência do trabalho, treinamento para o posto, etc. (FRIGOTTO, 2005, p. 94). A sociedade do conhecimento é um conceito adaptado à reestruturação do capitalismo e à base técnica do trabalho, mas conserva as mesmas características gerais do fordismo. É preciso qualificar trabalhadores para operar um sistema laboral informatizado, que tenham capacidade para “resolver problemas” e, principalmente, que se submetam ao trabalho superexplorado e precarizado.

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

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

Para impor e difundir esses conceitos, o Banco Mundial atua de forma abrangente e sistêmica na educação do Terceiro Mundo. Conforme Frigotto (2000, p. 144), os conceitos de *globalização, integração, flexibilidade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e defesa do trabalhador* são imposições de novas formas de socialização do trabalhador para atender aos novos padrões de acumulação dentro da reorganização do capitalismo mundial.

⁶⁵ O fordismo é uma determinada forma de organização do trabalho fundada em bases tecnológicas que se pautam por um refinamento do sistema de máquinas de caráter rígido, com divisão específica do trabalho, um determinado patamar de conhecimento e uma determinada composição da força de trabalho; um determinado regime de acumulação, fundado numa estrutura de relações que buscou compatibilizar produção em grande escala e consumo de massa num determinado nível de lucro; e por fim, um determinado modo de regulação social que compreende a base ideológico-política de produção de valores, normas, instituições que atuam no plano do controle das relações sociais gerais, dos conflitos intercapitalistas e nas relações capital-trabalho (FRIGOTTO, 2000, p. 69-70).

A partir da década de 1990, para impor os ajustes necessários à manutenção da velha/nova ordem capitalista, o imperialismo busca, por meio de novos conceitos, “revisitar”, “rejuvenescer” a teoria do capital humano (CORAGGIO, 1993, p. 6). Gentili (1995a) diz que a reestruturação educacional apresenta elementos originais e repetitivos, que não há nada de novo nessas concepções, são as mesmas velhas concepções tecnicistas e pragmáticas de outrora, veiculadas e reproduzidas pelo Banco Mundial, pela Unesco, pela OIT, etc. Apple (2000) denomina esse processo de “modernização conservadora”. Nas práticas pedagógicas esses conceitos são reproduzidos como “saberes e competências”, “habilidades”, “multiculturalismo”, etc., que analisaremos no próximo capítulo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 28: Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2006a).

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

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

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

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

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

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

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

Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região (BRASIL, 2001, p. 83).

Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico e das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável (BRASIL, 2001, p. 83).

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

Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado (BRASIL, 1997, p. 35).

A grande abrangência dos temas não significa que devam ser tratados igualmente; ao contrário, exigem adaptações para que possam corresponder às reais necessidades de cada região ou mesmo de cada escola. As características das questões ambientais, por exemplo, ganham especificidades diferentes nos campos de seringa da Amazônia e na periferia de uma grande cidade (BRASIL, 1997, p. 42).

Da mesma forma que a atual LBD, esses parâmetros trazem o discurso de educação inclusiva considerando as “diferenças” para corrigir as “desigualdades”. Para isso, também propõe “adaptações” na educação para que atenda às necessidades do campesinato.

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

A proposta pedagógica para a educação do campo, conforme essas diretrizes (RESOLUÇÃO Nº 1/2002/CNE), tão elogiadas pela Via Campesina, também obedecem aos critérios técnicos e ideológicos impostos pelo Banco Mundial.

Art. 4º - O projeto institucional das escolas do campo, constituirá num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionado para o mundo do trabalho e o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2002).

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

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

Art. 7º - Responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino em regulamentar as estratégias para o atendimento escolar do campo e flexibilização da organização do calendário escolar - o calendário escolar poderá se estruturar independente do ano civil (§1º). E as atividades poderão ser desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos (§2º) (BRASIL, 2002).

Isso só será possível quando os municípios tiverem autonomia para regulamentar as escolas e suas atividades pedagógicas. Os pequenos municípios de Rondônia, por exemplo, ainda não criaram seus sistemas de educação, embora tenham sido previstos no artigo 211 da Constituição Federal. Por não terem instituído os conselhos municipais de educação, não podem instituir sistemas municipais de educação. A instituição dos sistemas e dos seus respectivos conselhos nos municípios demandam custos com infraestrutura, recursos humanos

e financeiros, o que tem dificultado sua criação. Os municípios continuam dependentes do Conselho Estadual de Educação, o que diminui sua autonomia na gestão da educação. Dessa forma, quase sempre as prefeituras municipais acompanham as políticas do sistema estadual de ensino em relação à organização escolar de suas escolas. Dos quatro municípios pesquisados, apenas dois (Ariquemes e Rolim de Moura) criaram recentemente seu sistema municipal.

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

Art. 12° e 13° Os sistemas de ensino, observarão no processo de formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, estudos a respeito da diversidade e protagonismo com propostas pedagógicas de valorização da diversidade cultural e transformação do campo (BRASIL, 2002).

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

Outra “conquista” dos movimentos sociais do campo foi a instituição pelo MEC da Portaria nº 1374, de 3 de junho de 2003, que criou o Grupo Permanente de Trabalho do Campo e uma coordenadoria vinculada à SECAD/MEC. Desse grupo, participam os movimentos sociais e sindicais do campo, como o MST, MPA, CONTAG, etc. Ele tem a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*, a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução - CER nº 1, de 3 de abril de 2002, e apoiar a feitura de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações. Outra novidade foi o fato de o MEC assimilar a nova nomenclatura proposta pelos movimentos sociais: o nome Educação rural foi substituído por Educação do campo. Na verdade só a denominação mudou, mas a concepção e as práticas continuam as mesmas.

4.4 A situação da educação do campo na atualidade

A educação do campo, como vimos, foi influenciada desde a década de 1930 pelas políticas educacionais ditadas pelo imperialismo norte-americano. Na educação urbana foi se formando uma educação para o desenvolvimento capitalista a partir de várias concepções

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

A educação do campo foi se arrastando ao longo dos anos nas piores condições⁶⁶. O documento *Referências para Políticas Públicas de Educação do Campo - Cadernos de subsídios*, organizado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo instituído pela Portaria 1.374, de 3 de junho de 2003, e lançado pelo MEC em 2004, reconhece a grave situação das escolas do campo:

...um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo: em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infra-estrutura e os espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho, salários defasados, ausência de uma formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo. Portanto, não houve, historicamente, para o sistema de educação no meio rural:

- formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar e se organizar;
- dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola em todos os níveis com qualidade (BRASIL, 2004, p. 7).

Esses e outros problemas foram reconhecidos pelo MEC ao longo dos dois primeiros anos do primeiro mandato do governo Lula (2002 a 2004) e prosseguiram sem muita alteração, como demonstra publicação do próprio Ministério em 2007 (BRASIL, 2007, p. 18), ao referir-se à pesquisa do INEP sobre a realidade da educação do campo:

- insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;

⁶⁶ Segundo dados do MEC ao final de 1989, do total de 278 mil escolas rurais brasileiras existentes no final dos anos 80, 200 mil eram escolas municipais; 2,5 mil eram federais, 70 mil eram estaduais e 4,9 mil eram privadas. Mais da metade dos professores brasileiros que sequer haviam concluído o Ensino Fundamental ministravam aulas no meio rural.

- falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;

- ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

A Via campesina (2006, p. 13) organizou um quadro a partir dos dados do INEP/MEC que demonstra bem essa situação:

Quadro 6 - Estrutura escolar - Comparativo cidade/campo

Nível de ensino oferecido pelas escolas	Brasil	Urbana	Rural
Ensino fundamental até a 4ª série	119.023 escolas	31.023 escolas	88.000 escolas
Fundamental somente de 5ª a 8ª	11.319 escolas	10.067 escolas	1.252 escolas
Fundamental completo	42.166 escolas	30.082 escolas	12.084 escolas
Ensino médio	21.304 escolas	20.356 escolas	948 escolas

(Fonte: VIA CAMPESINA BRASIL, 2006, p. 13)

Na medida em que cresce o nível de ensino, diminui o número de escolas. Dos jovens entre 15 e 16 anos, apenas 4% estão matriculados e apenas 23% estão na série correspondente à sua idade. Os dados do INEP mostram que de cada 100 professores de 1ª a 4ª séries do campo apenas nove têm curso superior e 8% deles nem concluíram o ensino médio. De cada 100 professores de 5ª a 8ª séries, 57 cursaram apenas o ensino médio e, de cada 100 professores que atuam no ensino médio, 21 só tem o próprio ensino médio (VIA CAMPESINA, 2006, p. 14).

Esse descaso do Estado para com a educação do campo resultou num altíssimo nível de analfabetismo. Segundo dados do Censo Agropecuário do IBGE/2006, mais de 80% da população do campo é analfabeta ou não concluiu o ensino fundamental: 39% das pessoas são analfabetas e 43% têm ensino fundamental incompleto. Dentre as mulheres o analfabetismo chega a 45,7%, enquanto entre os homens essa taxa é de 38,1%. As taxas para os outros níveis

de ensino são: 8% para ensino fundamental completo, 7% para técnico agrícola ou nível médio completos e apenas 3% com nível superior. Nota-se nesses dados estatísticos que as regiões Norte e Nordeste concentram a maior parte desse contingente de analfabetos: 38% no Norte e 58% no Nordeste. Nas regiões mais desenvolvidas encontram-se os maiores números percentuais de camponeses com ensino médio e superior. O número de analfabetos no Sudeste é de 11% e no Centro-Oeste de 13%, o que demonstra a grande desigualdade regional no País.

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

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

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

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

A partir de década de 1990 os movimentos sociais do campo, vinculados à Via Campesina, fortaleceram a luta pela educação. Tem início a construção dos chamados “novos paradigmas” (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 55 a 68) para a educação do campo a partir dos princípios da proposta de educação do MST⁶⁷. Começa-se a questionar a chamada “educação para o meio rural” a partir do conceito histórico e político de “camponês”.

⁶⁷ Quanto à teoria educacional, o MST tem seus princípios filosóficos e pedagógicos. Os princípios filosóficos são cinco: educação para a transformação social; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação para valores humanistas e socialistas; educação como processo permanente de formação e transformação humana (*Caderno de Educação* nº 8, p. 6 a 10). Quanto aos princípios pedagógicos, são treze: relação entre teoria e prática; combinação metodológica entre o processo de ensino e de Capacitação; realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos estudantes; criação do coletivo pedagógico e formação permanente dos educadores; atitudes e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST - *Caderno de Educação* nº 8, p. 11 a 24, 1999).

“Utilizar-se-á a expressão *campo* e não mais a usual *meio rural* com o objetivo de incluir (...) uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 25).

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

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

O termo **educação do campo** se fortaleceu no *I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)*, ocorrido em 1997, promovido pela Universidade de Brasília (UnB), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A finalidade foi ampliar um debate nacional sobre a educação do chamado “meio rural”, levando-se em conta o contexto do campo em termos de cultura específica, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e o trabalho (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 14).

Em julho de 1998, em Luziânia (GO), houve a *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*, promovida pelo MST, Unicef, Unesco, CNBB e UnB. Nesta conferência criou-se, então, o “*Movimento por uma Educação Básica do Campo*”, envolvendo grupos organizados e pesquisadores. Caldart (2004) afirma “ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo”. E continua: “Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações” (CALDART, 2004, p. 13).

Essa I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo inaugurou o debate sobre a educação do campo, contrapondo-se à educação rural existente e propondo um “novo paradigma” educacional a partir do campo como espaço de vida, de cultura e de luta popular.

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

A conferência denunciou os graves problemas da falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada aos pobres do campo, reafirmando a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo construído pelos seus sujeitos. Deste momento em diante, vários seminários ocorreram em âmbito nacional e estadual e culminaram na constituição da *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo*⁶⁸. Os participantes do evento firmaram compromissos e desafios: vincular as práticas de educação do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional; propor novas relações com a cultura e valorizar a cultura do campo; fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo; lutar pelo acesso à alfabetização para todos; formar educadores do campo; envolver o povo do campo na luta pela educação; acreditar na capacidade de construir o novo e implementar o plano de ação aprovado na conferência.

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

De 26 a 29 de novembro de 2002 ocorreu, na Universidade de Brasília, o *Seminário Nacional Por uma Educação do Campo: políticas públicas e identidade política e pedagógica das Escolas do Campo*. Este seminário foi promovido pelo MST, Unesco, UnB e CNBB, com o apoio do INCRA/Pronera/SAF/MDA. O seminário tinha por objetivo dar continuidade ao debate iniciado em 1999, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e aprofundar a discussão sobre políticas públicas a partir das novas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, recém-aprovadas no Conselho Nacional de Educação - CNE e consideradas pela organização do evento como uma grande conquista da

⁶⁸ Comissão formada por representantes das diversas organizações sociais e sindicais do campo com a finalidade de fomentar o debate e coordenar ações em defesa da educação do campo.

educação do campo. O seminário também pretendia avaliar os impactos produzidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera - na educação do campo, socializar práticas e reflexões sobre a construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo, consolidar compromissos e definir bandeiras de luta entre as entidades presentes: MPA, MST, MAB, ANMTR, PJR, CPT, FEAB, CONTAG, UNEFAB, CIMI, universidades e ONGs que trabalham com educação do campo, secretarias municipais e estaduais de educação e INCRA. Lembrando que estava presente na abertura a representante da Unesco no Brasil.⁶⁹ Havia por parte dos movimentos sociais do campo um clima de euforia e esperança com a eleição do presidente Lula, expresso no próprio texto da declaração final do seminário:

Neste final de 2002 em que o povo brasileiro se prepara para participar de um novo momento da história de nosso país, queremos reafirmar nossas principais convicções e linhas de ação na construção de um projeto específico Por uma Educação do Campo, articulado a um Projeto Nacional de Educação (Declaração Final do Seminário Por uma Educação do Campo, 2002, p. 2).

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

Em 2004 aconteceu a *II Conferência Nacional de Educação do Campo*, promovida pelo MST, Unesco, Unicef, NCB, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB e MMC. Nesse momento ampliaram-se os grupos organizados, as universidades e as representações governamentais, bem como as concepções de educação. E como proposição foi definida a articulação nacional para assumir o movimento de educação do campo, não mais pensando apenas na educação “básica” (1ª a 4ª séries), mas na luta para inserir os filhos dos trabalhadores do campo em toda a educação básica (educação infantil, fundamental e média) e nas universidades públicas brasileiras, uma vez que o campo também necessita da atuação de diversos profissionais qualificados. Com base nesse pensamento começou-se a discutir outro perfil de escola do campo, não uma educação *para* os sujeitos do campo e sim uma educação *com* os sujeitos do campo. Nessa conferência se reafirmou que a educação do campo deveria ser assumida como *política pública*. A tarefa da conferência seria aprofundar qual política pública. Conforme o Texto-base da II Conferência (2004, p. 4 a 7), as definições

⁶⁹ O folder do seminário continha os símbolos da Unesco e do Unicef.

foram: rejeitar política educativa que traga a visão de campo como lugar de atraso ou como condenado a extinção na forma de assistencialismo ou política compensatória; superar o uso privado do público; não reduzir o trato público às demandas de mercado; novas políticas públicas para um novo campo. O texto final da conferência fala de um novo campo, que o campo mudou pela ação dos movimentos organizados; de políticas públicas como garantia de direitos (fazer valer o direito à educação, historicamente negado aos camponeses); de políticas públicas universais (que garantam o direito de todos os membros da família, de todos os povos do campo a uma educação de qualidade, com infraestrutura física e recursos humanos qualificados, etc., articuladas ao direito à terra e a outros direitos sociais fundamentais) e de políticas públicas para a especificidade do campo (o campo é composto por diferentes sujeitos e espaços, de diferentes saberes e culturas, que exigem o reconhecimento de suas especificidades).

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

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

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

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

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

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

- Alto índice de crianças e jovens fora da escola, especialmente no ensino médio;
- Escolas de 1ª a 4ª séries sendo fechadas;
- Alunos sendo transportados para a cidade ou para as escolas polo em veículos precários e sem segurança;
- Nucleação das escolas;
- Inexistência de educação infantil;
- Falta de infraestrutura mínima nas escolas;
- Docentes sem habilitação para o exercício do magistério;
- Falta de política de valorização do magistério;
- Falta de financiamento diferenciado para atender às necessidades das escolas do campo;
- Alto índice de analfabetismo;
- Currículo deslocado da realidade do campo;
- Não aplicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução 1/2002/CNE.

O seminário discutiu a construção do Projeto político-pedagógico da educação do campo. Os princípios e diretrizes definidos foram: a educação do campo deve levar em conta o ideal de pessoa humana que se quer formar, não se detendo apenas nos aspectos formais da escola, da realidade local, mas busca uma visão do conjunto da sociedade humana; deve estar comprometida com os camponeses, com sua realidade; valorizar a cultura e os saberes dos camponeses; deve formar cientistas, cultivar valores humanistas e socialistas e participar de organizações coletivas; deve defender a agricultura camponesa; construir um currículo com a

participação dos sujeitos do campo; a formação deve se fundar no gênero humano, rompendo com a lógica mercadológica, com programas e reformas governamentais; deve empenhar-se por desenvolver a autoestima dos camponeses, negar o modelo de educação que prepara para o mercado; possibilitar a participação de pais e alunos na gestão da escola; estabelecer ciclo escolar que atenda o ciclo das colheitas; definir a pedagogia do campo como uma pedagogia da classe oprimida, com base na teoria freireana; desenvolver a identidade histórica de classe, o resgate da memória de luta; desenvolver a luta por direitos; criar uma relação dialógica com educandos e comunidade, escola como espaço de vida, de respeito à natureza e ao ser humano; vislumbrar uma sociedade socialista; buscar uma prática interdisciplinar. Muitas propostas de melhorias da escola, da gestão, da formação de professores foram formuladas e encaminhadas às prefeituras municipais de todo o Estado.

O movimento chamado *Articulação Estadual Por uma Educação do Campo* se reuniu muitas vezes e pressionou o Estado para criar o Comitê Institucional de Educação do Campo. Dentre as reuniões se destaca a do dia 26 de novembro de 2004, quando foi apresentado pelo grupo um quadro com a realidade de vários municípios e suas demandas. Na ocasião cada regional ficou encarregado de fazer um levantamento sobre as políticas públicas de educação do campo em todos os níveis e em todas as esferas governamentais e levantar o material pedagógico utilizado nas escolas do campo. Foram feitas algumas reuniões com a Secretaria Estadual de Educação - SEDUC, mas, quando foi proposta e até elaborada a portaria de nomeação dos membros do Comitê Institucional de Educação do Campo, o governador Ivo Cassol se recusou a institucionalizar o grupo por nele estarem presentes lideranças do MST e MPA. O comitê recém-criado se desfez, mas o grupo continuou se encontrando e avaliou que havia comodismo das entidades para pressionar o poder público no sentido de atender às propostas retiradas nos encontros e seminários, que os movimentos tinham dificuldades de levar as propostas às suas bases e mobilizá-las, que faltava clareza quanto à educação do campo que defendiam. Definiu-se que o caminho deveria ser a luta local, promover seminários municipais, envolver professores, pais e alunos com o objetivo de concretizar localmente algumas propostas da educação do campo defendidas pelos movimentos. Isso ocorreu em alguns municípios. No campo pedagógico, não houve nenhuma mudança substancial, com exceção do Município de Alta Floresta D'Oeste, que conseguiu criar um regime de alternância em algumas escolas, devido às discussões desencadeadas pelo MPA junto à Secretaria de Educação Municipal.

O Pronera organizou, nos dias 29 e 30 de maio de 2008, o *II Encontro do Pronera*, que mobilizou, além dos educadores da Educação de Jovens e Adultos - EJA, muitos outros

educadores do campo, das Escolas Família Agrícola, estudantes universitários, secretários municipais, etc., para discutirem não apenas a EJA, mas o conjunto da educação do campo em Rondônia.

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

O livro nº 1 da coleção consiste em um texto intitulado *Por uma educação básica do campo - texto-base*, elaborado por Bernardo Mançano Fernandes, Paulo Cerioli e Roseli Cardart para a I Conferência. Organizado por Kolling, Nery e Molina (1999), contém as principais ideias do *Movimento Por uma Educação do Campo*, traz denúncias e proposições, como a da superação do preconceito de que o camponês é atrasado e de que o urbano é superior ao rural.

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

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

Os pequenos agricultores lutam por uma política agrícola diferenciada para a agricultura familiar. A política governamental fala em agricultura familiar, mas a olha com sentido diferente. Considera moderna a agricultura familiar vinculada ao mercado e direcionada para obtenção de renda, e atrasada quando vinculada à subsistência. Também esse fetiche deve ser desfeito. Trata-se de uma falsa contradição. Para nós, a agricultura familiar é constituída pelo trabalho familiar e também pelo assalariamento temporário, por exemplo, nos períodos de safra. São

essas características que determinam a agricultura familiar, cooperada ou não (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 35 e 36).

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

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

O texto ainda critica as políticas das “elites” que atendem ao mercado externo, defendendo um projeto de desenvolvimento nacional, um “*novo modelo de desenvolvimento*” para o campo, com políticas públicas voltadas para a escola do campo, concepções e princípios pedagógicos que constituem a “*opção brasileira*”⁷⁰ difundida pelo movimento da *Consulta Popular*, na defesa de um *Projeto Popular para o Brasil*.

O *Texto-base* defende como políticas públicas “o conjunto de ação resultante do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado-Sociedade”, ou seja, busca o atendimento do Estado, integrando-se a ele na forma de suas demandas institucionalizadas, justificando que “precisamos de políticas públicas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual” (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 58). Essas políticas devem oferecer a toda a população do campo acesso à educação em todos os níveis, além de favorecer a gestão democrática, o apoio à inovação curricular, a criação de escolas

⁷⁰ Em 1998 surgiu um movimento originado na Via Campesina, associado aos intelectuais de algumas universidades brasileiras, chamado de “*Consulta Popular*”, que defendia a construção de um projeto nacionalista que possibilitasse a mudança do modelo de desenvolvimento em curso. César Benjamin, Plínio de Arruda Sampaio, João Pedro Stédile, entre outros, formularam uma teoria do chamado *Projeto Popular para o Brasil*, num amontoado de proposições idealistas que se chamou de “*Opção Brasileira*”. Várias marchas de camponeses foram feitas pela Via Campesina para “discutir” com a população essa proposta. Na verdade a proposta vislumbrava o “projeto popular” de Lula. Com a acomodação dos interesses da Via Campesina no governo, o movimento da “*Consulta Popular*” entrou em “descenso”, como costuma avaliar o líder do MST, João Pedro Stédile, ao tratar da revolução brasileira.

técnicas regionais, o processo seletivo diferenciado para contratação de docentes, os programas específicos para a formação de professores, as habilitações específicas de graduação para formação de professores do campo, o desenvolvimento de pesquisas sobre o campo, o financiamento de estrutura mínima para funcionamento das escolas, inclusive estradas, energia elétrica, etc. Defende a ideia de que não se precisa apenas de escolas no campo, mas a de que nestas escolas tem de haver um projeto político e pedagógico vinculado à realidade camponesa. Ressalta a luta dos movimentos pela escola e suas experiências, apresentando uma preocupação com uma identidade da educação do campo.

O livro nº 2 é intitulado: *A educação básica e o movimento social do campo*. Foi organizado por Bernardo Mançano Fernandes e Miguel Gonzales Arroyo e é composto de dois artigos, um de cada organizador. Fernandes (1999, p. 53 a 70) discute a relação entre campo e cidade, apontando as desigualdades sociais, o preconceito urbano em relação ao camponês. Apresenta dados que confirmam que o campesinato não está em extinção e que a educação do campo com um novo projeto é fundamental para desenvolver a agricultura camponesa. Arroyo (1999, p. 13 a 52) trata da importância do movimento social nos processos educativos. Afirma que há um crescente movimento social no campo que se vincula à educação dos camponeses e que, por sua própria dinâmica, este movimento é educativo. Defende a importância da luta por direitos e que a educação, sendo um desses direitos, deve ser conquistada.

Arroyo defende uma escola vinculada ao mundo do trabalho, à cultura e à luta pela terra. Para ele, “a educação básica tem que prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo (...) a escola se vincula à produção. Mas a escola se vincula, sobretudo, aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais” (ARROYO, 1999, p. 27-28), por isso deve incorporar a cultura camponesa aos currículos e práticas pedagógicas. Defende que a educação não pode ter uma estrutura rígida. Critica a seriação e os programas didáticos: “Nem todos os saberes sociais estão no saber escolar, nem tudo o que está no currículo urbano é saber social, logo, não tem que chegar a escola do campo”. Ressaltando os aspectos positivos da escola multisseriada, afirma que a escola deve pôr fim ao sistema seriado por ser seletivo e responsável pela reprovação e evasão (ARROYO, 1999, p. 31).

O livro nº 3 da Coleção “Por uma Educação do Campo” é de autoria de Roseli Cardart e César Benjamin (2001), um dos teóricos da corrente de intelectuais ditos de “esquerda”, aliados da Via Campesina. O ponto fundamental da proposta do *Projeto Popular para o Brasil* contido no texto de Benjamin (2000) é a luta por políticas públicas, dentre elas uma

política de segurança alimentar, uma política de reforma agrária (tutelada), a política agroecológica, a política agrícola (que garanta a agregação de valor à produção agrícola e sua comercialização), a política de crédito e a política de desenvolvimento da educação do campo. É uma proposta nacionalista e desenvolvimentista de reforma da sociedade brasileira, pela qual basta mudar o modelo de desenvolvimento e tudo estaria resolvido. Conclama o otimismo e a “esperança” do povo brasileiro para construir esse novo projeto. Nessa obra, com o artigo *Escola do Campo em Movimento*, Cardart (2000, p. 41 a 87) relaciona a luta pela escola no campo com o MST, articulada à luta pela terra. Estudiosa da educação deste movimento, Cardart, expõe as pedagogias da educação do MST, chamadas de *Pedagogias em Movimento*: a) *Pedagogia da luta social*: formação para a capacidade de pressionar as circunstâncias e transformá-las, subverter a ordem opressora, contrapor todo tipo de domesticação e de dominação, reinventar a ordem a partir de valores radicalmente humanistas, que tenham a vida acima da propriedade; b) *Pedagogia da organização coletiva*: formação do sujeito coletivo, firmado nos princípios da luta organizada, do companheirismo, da solidariedade construindo novas relações de trabalho e desconstruindo as relações sociais que produzem o individualismo. O coletivo, que divide responsabilidades e tarefas, assume conjuntamente a educação do coletivo, tornando a comunidade um espaço de cooperação; c) *Pedagogia da terra*: “Ela brota da mistura do ser humano com a terra: ela é mãe e se somos seus filhos e filhas também somos terra”. Essa dimensão coloca a terra como centro, como geradora da vida, lugar de nascer, viver e morrer. É o jeito de produzir o pão, o jeito de compreender o mundo, percebendo a historicidade do cultivo cuidadoso da terra, garantindo meio ambiente saudável, paciência do tempo de semear e colher no tempo certo, enfim, os mais profundos valores enraizados na cultura dos camponeses; d) *Pedagogia do trabalho e da produção*: é o trabalho como princípio educativo, que humaniza. É pelo trabalho que se constrói o conhecimento, se cria habilidades e se forma a consciência. O trabalho possui uma potencialidade pedagógica plenamente educativa, pois é a matriz das demais dimensões da vida humana; e) *Pedagogia da cultura*: é a pedagogia do gesto. Símbolo da vida materializada na história da produção, exemplo do aprender a ser e fazer pelo convívio com o coletivo. É o modo de vida do Movimento, seu jeito de ser, de produzir na terra sua mística, seus símbolos, sua religiosidade, sua arte, etc.; f) *Pedagogia da escolha*: reconhecimento de que as pessoas se educam e se humanizam no exercício de fazer escolhas. Estar num movimento é confirmar e fazer permanentemente escolhas, sempre movidas por valores que são uma construção coletiva; g) *Pedagogia da história*: brota da memória histórica coletiva, necessária para a construção de uma identidade. O cultivo da memória histórica dos trabalhadores e do próprio

Movimento deve fazer parte de todo processo educativo; h) *Pedagogia da alternância*: integração da família e da comunidade das educandas e educandos em dois momentos distintos e complementares: o tempo escola, onde ocorrem as aulas práticas e teóricas e o tempo comunidade, onde se realizam as pesquisas de sua realidade, de registro dessas experiências, de práticas que permitem a troca de conhecimento (CALDART, 2000, p. 41 a 87).

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

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

O livro 4 da Coleção contém o Parecer 36/2001, do Conselho Nacional de Educação do MEC, que trata da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, elaborado pela relatora Edla de Araújo Lira Soares e de outros artigos que fazem apologia dessas diretrizes, ressaltando seus avanços, como Fernandes (2002, p. 89 a 101), Silva (2002, p. 111 a 120) e Molina (2002). Nesse livro estão contidos os principais documentos aprovados até então.

Num outro artigo apresentado durante o I Seminário Nacional Por uma Educação do Campo e publicado no livro nº 5, Cardart (2004) defende a luta por políticas públicas. Para ela a educação do campo identifica uma luta pela educação, que, sendo direito de todos, deve ser garantida por políticas públicas. Os sujeitos da educação do campo são os camponeses, por isto ela deve estar voltada para eles, “uma educação do e no campo” É preciso ter um projeto de educação específico, uma pedagogia específica. Afirma que a educação deve estar vinculada às lutas sociais do campo, à luta pelos direitos, e se constrói no diálogo entre os diferentes sujeitos. A importância do diálogo é fundamental, pois o campo é composto por diferentes sujeitos: ribeirinhos, índios, quilombolas, pequenos agricultores, camponeses sem terra, meeiros, etc. É preciso promover uma identidade comum, superar as diferenças. Nesse livro 5, Fernandes e Molina (2004, p. 53 a 89) buscam apresentar as diferenças entre a

educação para o meio rural e o “novo paradigma” da educação do campo, que se contrapõe ao “agronegócio” e revigora a agricultura camponesa, ideia sustentada por Jesus (2004, p. 109 a 130), que discute as questões paradigmáticas na construção de um projeto político da educação do campo. A luta necessária pelas políticas públicas de educação do campo são reforçadas por Arroyo (2004, p. 91 a 108), que afirma ser a educação dos camponeses um direito universal e que o Estado deve assumi-la, reconhecendo os valores, a cultura e as formas de vida no campo.

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

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

Apesar de divergirmos teoricamente das bases da educação do campo proposta pelo Movimento Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, do qual acompanhamos todas as ações, tanto em nível nacional quando estadual, consideramos que contribuiu para mobilizar os camponeses na discussão sobre a educação e trazê-la para a pauta da

administração pública. Hoje, a proposta desse movimento está na pauta do governo federal, que dissemina seus conceitos por meio da legislação e de outras ações institucionais. A parceria dos movimentos da Via Campesina, em especial o MST, com os órgãos do governo brasileiro (MEC, INCRA, NEAD, MDA, etc.), da Igreja Católica (CNBB) e do imperialismo (Unesco e Unicef) demonstra que a educação do campo é, na atualidade, uma educação corporativista, uma vez que a Via Campesina se associa ao Estado com o objetivo de assegurar privilégios em detrimento dos interesses de toda a sociedade brasileira. A participação voluntária do MST na gestão do Estado demonstra a ambiguidade deste movimento. Por um lado critica o Estado capitalista, o governo brasileiro, o imperialismo, por outro reivindica deles financiamentos para a execução de seus projetos nos assentamentos, discute um projeto educativo para a educação do campo, reivindica políticas públicas e um tratamento privilegiado por parte do governo que acredita ser “democrático-popular”. É uma contradição explícita querer que o Estado assumira sua “pedagogia do campo” e, ao mesmo tempo, almejar uma educação libertadora. Estas e tantas outras contradições serão discutidas no capítulo 7, no qual analisaremos as concepções teóricas da proposta acima apresentada e a sua proximidade com as políticas educacionais do imperialismo.

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

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

As condições do desenvolvimento capitalista exigiam cada vez mais a escolarização das populações dos países coloniais e semicoloniais. Nasceu, assim, a bandeira “educação para todos”. Esse objetivo foi discutido em conferências regionais organizadas pela Unesco e ampliado na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorrida em março de 1990, em Jomtien, Tailândia. Essa grande conferência foi financiada por quatro organismos internacionais: a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BID) e afirmou, no preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: “A educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1993). Mas essa intenção de democratizar o acesso é contraditória e revela seus interesses de classe, como explica Saviani:

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

Naquela conferência foram lançadas algumas categorias, dentre as quais o conceito de *equidade*, para referir-se à “igualdade de oportunidade”. Com esse discurso, passa-se a defender a educação das mulheres, a diversidade, as minorias, etc. Diferentemente do conceito de igualdade, a equidade é uma forma de escamotear a desigualdade. A desigualdade

seria atributo criado pela incompetência individual, já que todos teriam acesso às “oportunidades”. Os ideais de “liberdade e igualdade” são retomados fortalecendo a ideologia do desenvolvimento econômico que possa garantir a abertura total das economias subalternas aos monopólios imperialistas. Contudo, a “equidade” proposta havia de considerar o fator localização da população, pois historicamente a oferta de “oportunidade” de escolarização sempre esteve mais próxima das populações urbanas. Os organismos multilaterais identificaram a necessidade econômica de oferecer educação às populações agrárias do Terceiro Mundo⁷¹, pois a legislação nesses países, embora tivesse avançado na ampliação desse direito, não provocou as mudanças esperadas, como foi o caso da legislação brasileira, que vimos no capítulo anterior. O Brasil, a partir dos compromissos assumidos em Jomtien e pressionado pelos organismos internacionais, estabeleceu, em 1993, o *Plano Decenal de Educação*⁷², que estabeleceu as linhas de ação estratégica para o ensino fundamental, a ser universalizado até 2003, seguido de outros planos como: Plano Nacional de Educação 2001-2010 (implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso); Plano de Desenvolvimento da Educação 2007 (no governo de Luís Inácio Lula da Silva); Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe 2007 (II Reunião de Ministros - Buenos Aires, março de 2007). Todos esses planos seguiram as orientações do Documento básico do Banco Mundial elaborado para a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Por isso é primordial analisar o conteúdo deste documento, uma vez que ele traz todas as diretrizes para a educação a ser implementada e, de forma clara, expõe seus objetivos de ampliar a educação nos países agrários semicoloniais onde vigora um capitalismo burocrático, como é o caso do Brasil.

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

⁷¹ Desde a década de 1960 a Associação Internacional de Avaliação do Rendimento Escolar, vinculada ao Banco Mundial, investiga a educação de aproximadamente 40 países do Terceiro Mundo.

⁷² O Plano Decenal traça as seguintes estratégias para o ensino fundamental: 1- Estabelecimento de padrões básicos para a rede pública; 2- Fixação dos conteúdos mínimos determinados pela constituição; 3- Profissionalização e reconhecimento público do magistério; 4- Desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional; 5- Estímulo às inovações; 6- Eliminação das desigualdades educacionais; 7- Melhoria de acesso e da permanência escolar; 8- Sistematização da educação continuada de jovens e adultos; 9- Produção e disseminação do conhecimento educacional e das informações em educação; 10- Institucionalização dos planos estaduais e municipais; 11- Profissionalização da administração educacional (BRASIL, 1993, p. 45-50).

“saúde familiar”, compreendida como redução do número de filhos e inserção da mulher do mercado de trabalho (BRASIL, 2004).

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

La capacidad de un país para aplicar la tecnología moderna a la producción agrícola e industrial depende en gran medida de la calidad de su **capital humano**. (...) El capital humano continua sendo mui impreparado, pues tan solo una proporción demasiado pequeña de la fuerza laboral adulta ha recibido educación primaria completa, y los conocimientos adquiridos aun por aquellos que terminaron la educación primaria no son suficientes frente la necesidad de rápido desarrollo económico. **La cantidad de adultos de los países em desarrollo com el nivel de instrucción necesario para producir, adquirir, adaptar y aplicar las tecnologías modernas a la producción agrícola industrial es peligrosamente baja** (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 12, grifo nosso).

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

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

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

(...) o baixo nível de escolaridade de amplas camadas da população começa a se constituir em obstáculo efetivo à reprodução ampliada do capital, em um horizonte que sinaliza para o emprego, em ritmo cada vez mais acelerado, no Brasil, de novas tecnologias de base microeletrônica e da informática, assim como de métodos mais racionalizadores de organização da produção e do trabalho (NEVES, 1994, p.10).

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

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

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

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

Los conocimientos de aritmética elemental ayudan a los agricultores a estimar los rendimientos de actividades anteriores y los riesgos de actividades futuras, em tanto que el saber leer y escribir les ayuda a aplicar apropiadamente la tecnología agrícola moderna (por ejemplo, los productos químicos agrícolas, los fertilizantes artificiales y las nuevas variedades de semillas) ya a llevar registros (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 4).

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

Se nas primeiras décadas do século XX, como vimos no capítulo 4, as políticas educacionais buscavam fixar os camponeses no campo, conter o êxodo rural, a partir da década de 1980 o imperialismo as inverteu. Em Rondônia, o imperialismo, com a colaboração do governo brasileiro, expulsou os camponeses de duas formas: pela coação/repressão ou pela persuasão. A primeira é a mais evidente: despejos violentos de camponeses pobres de áreas tomadas de latifúndios, multas vultosas aos pequenos proprietários pelos órgãos do governo por pequenos crimes ambientais, fechamento das escolas ou, ainda, negando qualquer política de permanência no campo, como financiamento para produção, estradas para escoamento, preços justos na produção, etc. O convencimento para que os camponeses abandonem o campo se faz em âmbito educacional, por meio dos instrumentos ideológicos.

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

5.1 As ações do Fundescola no campo

O chamado Projeto Nordeste, financiado pelo Banco Mundial, serviu como um termômetro na implementação de projetos para a área de educação e resultou no Projeto Fundo de Fortalecimento da Escola - Fundescola 1 (School Improvement Project Fundescola 1), criado em 1997. O Fundescola foi constituído com recursos de empréstimo contratado pelo Brasil junto ao Banco Mundial (Bird)⁷³ para a melhoria da qualidade das escolas de educação fundamental. Ao longo de sua existência foi se ampliando como Fundescola I, Fundescola II e Fundescola III, conforme descritos na página eletrônica do FNDE⁷⁴:

Fundescola I - Financiado pelo Acordo de Empréstimo 4311/BRA. Aporte de recursos da ordem de U\$\$ 125 milhões. Destinou-se basicamente a promover o desenho das ações e produtos, compreendendo modelos pedagógicos, definições de padrões mínimos de funcionamento das escolas, projetos arquitetônicos e modelo de gestão escolar. Foi executado no período de junho de 1998 a junho de 2001. Atendimento a 181 municípios das regiões Norte e Centro-Oeste, integrantes das Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), compostas

⁷³ Atualmente estamos na terceira fase do empréstimo, o Fundescola III, acordo de empréstimo n.7122/BR, no valor de €182.800.000.

⁷⁴ <http://www.fnde.gov.br/index.php/component/search/fundescola?ordering=&searchphrase=all>

pelas duas microrregiões mais populosas de cada um dos Estados situados nessas regiões geográficas.

Fundescola II - Acordo de empréstimo 4487/BR. Aporte financeiro da ordem de US\$ 402 milhões. Execução prevista entre dezembro de 1999 e dezembro de 2005. Expande o atendimento para a região Nordeste, totalizando o atendimento a 384 municípios e 19 Estados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Destinou-se, sobretudo, ao teste dos produtos e ações desenhados na etapa anterior. Promoveu a elaboração e implementação do planejamento estratégico das secretarias.

Fundescola III: Subdividido em duas fases, IIIA e IIIB. Aporte financeiro de US\$ 773 milhões. Execução entre maio de 2002 e junho de 2006(A) e junho de 2006 a dezembro de 2010 (B). Visa, prioritariamente, assegurar que as crianças das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste completem com sucesso as primeiras oito séries do ensino, além de promover a consolidação das ações implementadas pelos projetos anteriores. Para o período de 2008 a 2010 será implementada a etapa III-B, focada na educação infantil.

O projeto se pautou em quatro componentes (termo utilizado pelo Banco Mundial): Fortalecimento da gestão escolar, Desenvolvimento de modelos pedagógicos, Adequação de prédios escolares e Fornecimento de mobiliário. Podemos dividir as ações do projeto em duas grandes áreas: 1. Programa de apoio à escola e às secretarias de educação (que se divide em duas coordenações, a de Gestão e a de Padrões mínimos) e 2. Modelos pedagógicos para a formação continuada de professores (que possui a Coordenação de modelos pedagógicos), como também suas subdivisões, conforme descritas na página eletrônica do Ministério da Educação:

1. Programa de apoio à escola e às secretarias de educação:

a) Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) - as escolas definem suas prioridades e estabelecem ações e metas a serem alcançadas e solicitam recursos financeiros pelo projeto Fundescola. Para receber o valor financeiro, criam-se unidades executoras articuladas às instituições de direito privado.

b) Planejamento Estratégico da Secretaria (PES) - tem como objetivo difundir “metodologias e processos gerenciais visando à melhoria da capacidade institucional das secretarias estaduais e municipais de educação, buscando o alinhamento de política e ações”

c) Projeto de Adequação dos Prédios Escolares (PAPE) - “repasso de recursos para as escolas destinados à adequação das salas de aula e dos sanitários, para que as escolas alcancem padrões construtivos mínimos e disponham de condições para a utilização adequada de mobiliário e de equipamento escolar.”

2. Modelos pedagógicos para a formação continuada de professores:

a) Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER) - “destina-se à formação continuada de professores do ensino fundamental, qualificando-os para alfabetizar seus alunos no tempo pedagógico do ano letivo”.

b) Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) - “destina-se à formação continuada de professores do ensino fundamental nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Inclui a avaliação diagnóstica dos alunos e o reforço da aprendizagem”.

c) Novos Rumos da Avaliação Escolar - “estimula os profissionais do ensino a refletir sobre a avaliação do rendimento escolar e a buscar alternativas de processos da avaliação formativa, dinâmica e compromissada com o desenvolvimento pleno do indivíduo”.

d) Fortalecimento do Trabalho da Equipe Escolar - “visa promover a integração da equipe escolar para a melhoria do processo pedagógico”. A ideia central é que cada membro da comunidade escolar seja responsável pela qualidade do ensino.

e) Escola Ativa - “metodologia de ensino destinada às classes multisseriadas da zona rural” e das periferias dos centros urbanos.

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

Na publicação do Ministério da Educação (BRASIL, 2007, p. 27 a 45), a SECAD expõe as seguintes ações, programas e projetos executados com recursos do FNDE e dos organismos internacionais, que constituem a sua política de educação do campo:

Saberes da Terra: O Saberes da Terra/Pró-Jovem Campo é um Programa interministerial, coordenado pela SECAD/MEC, no âmbito das políticas prioritárias de educação do campo que visam garantir aos povos do campo o ensino fundamental e a qualificação social e profissional. Os beneficiários são jovens do campo de 18 a 29 anos que não têm ensino fundamental completo. O curso tem duração de dois anos e é desenvolvido pelo MEC, em parceria com 22 instituições públicas de ensino superior e com 21 secretarias estaduais de educação. Ainda não aderiram ao programa o Distrito Federal e os Estados de São Paulo, Acre, Rio Grande do Sul, Amapá e Roraima. O Estado de Rondônia aderiu ao

programa desde a sua criação.⁷⁵ A adesão ao Pró-Jovem - Saberes da Terra ocorre via convênio das secretarias estaduais de educação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Em 2009, o investimento somou R\$ 70 milhões. O MEC paga bolsas para os professores universitários que exercem as atividades de coordenação (R\$ 1.200 por mês), supervisão e formação (R\$ 900) e um benefício de R\$ 1.200 aos jovens agricultores, pago em 12 parcelas de R\$ 100. Estão previstas para o ano de 2010 cerca de 32.000 vagas e o valor de R\$ 76.800.000,00 de investimento⁷⁶.

Da mesma forma que os programas já analisados, o Saberes da Terra oferece uma educação aligeirada, oferecida por meio de módulos tecnicistas construídos a partir do ideário do Banco Mundial. Foi proposto e construído em parceria com o MST. O Saberes da Terra desenvolve-se nos chamados Territórios da Cidadania⁷⁷, que são um “programa de desenvolvimento regional sustentável e garantia de direitos sociais”. Os territórios são definidos entre conjuntos de municípios unidos pelas mesmas características econômicas e ambientais que tenham identidade e coesão social, cultural e geográfica. Em 2009 já somaram 120 territórios em todo o País. São definidos a partir de estudos técnicos feitos pelo governo brasileiro, em parceria com organismos internacionais que, além do desenvolvimento de uma série de políticas compensatórias que se vinculam a eles, visam o controle geopolítico, especialmente na Amazônia.

Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo: Visa estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da educação do campo que possibilite o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos alunos, educadores, redes de ensino e comunidades do campo. Os beneficiários são professores, gestores e pedagogos em exercício na rede pública de ensino municipal e estadual, nas escolas comunitárias de Pedagogia da Alternância, nos programas governamentais nacionais e estaduais de educação do campo; técnicos em gestão escolar, em multimeios didáticos, em infraestrutura e ambiente escolar e em alimentação escolar; educadores que atuam com educação não escolar em organizações não-governamentais e

⁷⁵ Rondônia biênio 2005/2007- *Executor*: Undime. *Alunos atendidos*: 300. *Parceiros*: Universidade Federal de Rondônia, Escola Sindical Chico Mendes, Centro de Pesquisa de Populações Tradicionais Cuniã (CPPT-Cuniã). *Municípios*: Porto Velho, Candeiras do Jamari, Itapuã do Oeste, Cujubim, Campo Novo de Rondônia, Monte Negro, Buritis, Machadinho do Oeste.

⁷⁶ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14898 . Acesso em 20 de janeiro de 2010.

⁷⁷ São três Territórios da Cidadania em Rondônia: a) Central: Executou em 2008 e 2009 R\$ 243,6 milhões. A meta em 2010 é de R\$ 155,2 milhões; b) Madeira Mamoré: Executou em 2008 e 2009 R\$ 232 milhões. A meta em 2010 é de R\$ 395,6 milhões; c) Vale do Jamari: Executou em 2008 e 2009 R\$ 80,1 milhões. A meta em 2010: R\$ 102,8 milhões. O valor total para 2010 é de R\$ 653,8 milhões. www.territoriosdacidadania.gov.br - Acesso em 20 de janeiro de 2010.

movimentos sociais do campo. Esse plano foi elaborado em 2005 por uma comissão constituída no âmbito do Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, composta por representantes da Secad, da Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SDT/MDA), do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), órgão do MST, pesquisadores e professores universitários, para elaborar uma proposta preliminar de um Plano Nacional de Formação para Profissionais da Educação do Campo. A proposta teve o aval do Consed, Undime, movimentos sociais e sindicais em março de 2006. O Plano estrutura-se em duas linhas de ação: 1) política de formação inicial e continuada e 2) produção de material didático-pedagógico e pesquisa. A primeira linha contempla a formação em nível médio, bem como a formação superior em nível de graduação e pós-graduação. Para a formação em nível médio, será promovida a implementação de cursos normais e de cursos técnicos, de acordo com as demandas locais. A formação superior em nível de graduação dar-se-á por meio da promoção de cursos de licenciatura plena em educação do campo. Para o apoio à pós-graduação, serão promovidas a implementação de cursos de especialização em educação do campo e a criação de linhas de pesquisa para estabelecimento de cursos de mestrado. A formação continuada e o aperfeiçoamento profissional deverão ocorrer por meio do intercâmbio de experiências, com estabelecimento de redes de pesquisadores, feitura de seminários, criação ou fortalecimento de fóruns virtuais, promoção de cursos para aperfeiçoamento técnico-pedagógico para os profissionais em exercício. Desse plano originou-se o Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD (BRASIL, 2007, p. 34 a 37). Também é nesse eixo que se encontram os programas de formação continuada de professores do Fundescola, como a Escola Ativa, Gestar, Pró-Letramento, Pró-Gestão, etc.

Licenciatura em educação do campo: O objetivo do programa é apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o País, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo. Várias universidades brasileiras já implantaram tais licenciaturas. A Universidade Federal de Rondônia - Campus de Ji-Paraná, inclusive, teve seu projeto aprovado pelo MEC em 2009 (BRASIL, 2007, p. 45 e 46).

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

Pesquisas Educacionais (Inep), elaborou uma proposta para corrigir as distorções apontadas. O objetivo era tornar o diagnóstico, as diretrizes e as metas do PNE condizentes com uma educação do campo de qualidade, referenciadas nas experiências e contextos de suas populações e segmentos (BRASIL, 2007, p. 38 e 39).

Fórum permanente de pesquisa em educação do campo: Promover, por meio da instituição de uma rede virtual de pesquisadores, o debate acerca da educação do campo, bem como a articulação dos pesquisadores e a divulgação das pesquisas em andamento nesta temática. A meta é implementar o Fórum Virtual de Pesquisa, iniciado com 79 participantes do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (BRASIL, 2007, p. 41 e 42).

Apoio à educação do campo: O apoio à educação do campo é feito por meio da transferência voluntária de recursos financeiros a projetos de capacitação de profissionais de educação, reforma e construção de escolas, elaboração ou aquisição de material didático e apoio técnico, relativos a todos os níveis de educação. Promover, mediante apoio técnico e financeiro, a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas do campo, prioritariamente as de ensino fundamental, com vistas ao desenvolvimento de práticas voltadas para uma educação do campo contextualizada. O projeto é financiado com recursos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e de projetos de cooperação internacional (BRASIL, 2007, p. 42 e 43).

Vejam os como são implantadas e aplicadas algumas dessas políticas.

5.2 A aplicação das políticas educacionais do Fundescola no ensino fundamental do campo em Rondônia

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

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

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

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

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

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

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

Quadro 7 - Municípios pesquisados - População e matrículas na cidade e no campo

Município	População ¹	Cidade ² %	Campo ² %	Total de ³ matrículas	Cidade	Campo	Total de docentes	Analfabetismo ² 7 a 14 anos (%)
Ariquemes	82.388	74	26	25.132	22.104	3.028	864	5,6
Colorado D'Oeste	17.644	67	33	5.398	4.415	983	261	4,4
Nova União	7.750	16	84	2.467	1.235	1.232	100	15,5
Rolim de Moura	48.894	73	27	14.024	12.575	1.449	543	4,6

¹ Dados do Censo 2007 - IBGE

² Percentual em relação ao Censo 2000

³ Dados do INEP - Censo Escolar 2007

Para melhor compreendermos os municípios estudados no seu aspecto demográfico é importante salientar que há um processo de esvaziamento no campo ou mesmo na própria cidade. No Município de Colorado D'Oeste, por exemplo, considerando-se os dados demográficos de 2007, a população diminuiu em relação aos censos anteriores, devido à expansão do latifúndio de novo tipo: 21.892 (2000), 24.864 (1996), 38.993 (1991). O Município se originou de uma grande quantidade de famílias camponesas expulsas do Sul do País no final da década de 1970 e que se fixaram na região ao longo de toda a década de 1980. Hoje, a pequena propriedade é sufocada pelo latifúndio de velho e novo tipo. Se no Município de Colorado D'Oeste esse aspecto é mais visível, observemos também que a tendência é a mesma nos demais municípios pesquisados.

Dentre os municípios pesquisados, o que tem a maior concentração de população no campo é Nova União, mas, de forma mais lenta, esse processo de esvaziamento também vem ocorrendo, mesmo considerando que o Município cresceu com a conquista da terra por parte dos camponeses sem terras, nas diversas ocupações de latifúndio. Também é nesse Município onde se concentra o maior número de analfabetos entre a população majoritariamente camponesa. A ausência de oferta de educação para essas populações, associada a outras causas, também interfere na expulsão dos camponeses para as cidades.

Se observarmos as matrículas por dependência administrativa nos municípios pesquisados, identificaremos precisamente como se deu esse processo de transferência de responsabilidades aos municípios. Ao coletarmos os dados dessa pesquisa, observamos que as informações fornecidas pelos municípios são diferentes das estatísticas dos censos escolares organizados pelo MEC, e os dados do MEC também diferem dos dados coletados pelo IBGE no Censo 2007. Nossa opção foi por confrontar esse conjunto de dados fornecidos pelo MEC/INEP, prefeituras municipais e IBGE, referentes aos anos de 2007 e 2008.

Os números sobre a quantidade de analfabetos em relação à população de cada Município ou de indivíduos em idade escolar fora da sala de aula não foram divulgados pelas pesquisas dos diversos órgãos estatais. No quadro 7, utilizamos dados do ano 2000, para termos uma referência em relação ao conjunto da população. O Município de Ariquemes tem dados atuais mais precisos sobre o analfabetismo e os níveis de escolaridade, levantados pela própria Secretaria Municipal de Educação. Por esta razão, o Município implantou alguns programas de educação de jovens e adultos, como *Ariquemes Alfabetizado*, criado pelo próprio Município, e o *Brasil Alfabetizado*, que também foi aplicado nos demais municípios do Estado.

Para se ter uma dimensão do problema, no Município de Ariquemes, que é um dos mais desenvolvidos do Estado, entre um total de 57.599 indivíduos acima de 15 anos pesquisados na zona urbana, 7% nunca estudaram, 10% não concluíram as séries iniciais do ensino fundamental, 29% não concluíram as séries finais e 36% não concluíram o ensino médio. No campo o contraste é ainda maior. Em um total de 9.499 indivíduos com a mesma faixa etária, 9% nunca estudaram, 15% não concluíram as séries iniciais do ensino fundamental, 39% não concluíram as séries finais do ensino fundamental e 34% não concluíram o ensino médio.

A maior parte das matrículas do ensino fundamental é oferecida pelo sistema municipal, conforme o quadro a seguir. Os dados específicos sobre o quantitativo de matrículas em toda a rede pública dos municípios pesquisados são mais precisos se observarmos os dados confrontados nos últimos anos e o levantamento feito na pesquisa de campo.

Quadro 8 - Municípios pesquisados - Matrícula inicial por dependência administrativa - 2008

Município	Dependência	Matrícula Inicial																					
		Ed. Infantil				Ensino Fundamental				Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	Educação de Jovens e Adultos - EJA (presencial)		EJA (semipresencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Fundamental ²	Médio ²			Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}		
ARIQUEMES	Estadual	0	0	1.800	3.487	3.641	0	1.097	1.473	811	590	0	0	182	93	30	0	17	3				
	Federal	0	0	0	0	0	187	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
	Municipal	311	1.242	7.154	3.586	0	0	1.668	0	0	0	1	5	154	24	0	0	3	0				
	Privada	411	713	649	439	220	0	118	47	0	37	55	26	66	4	0	82	0	0				
	Total	722	1.955	9.603	7.512	3.861	187	2.883	1.520	811	627	56	31	402	121	30	82	20	3				
COLORADO DO OESTE	Estadual	0	0	1.070	1.270	779	0	386	327	135	119	0	0	16	7	2	0	2	2				
	Federal	0	0	0	0	328	0	0	32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
	Municipal	133	262	444	429	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
	Privada	0	22	37	0	0	175	0	0	0	0	5	7	34	0	0	0	0	0				
	Total	133	284	1.551	1.699	1.107	175	386	359	135	119	5	7	50	7	2	0	2	2				
NOVA UNIAO	Estadual	0	0	122	195	353	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0				
	Municipal	31	194	677	634	0	0	147	0	60	0	0	2	40	10	0	0	0	0				
	Total	31	194	799	829	353	0	147	0	60	0	0	2	42	11	0	0	0	0				
ROLIM DE MOURA	Estadual	0	0	3.301	4.001	2.548	0	526	319	309	280	0	0	21	15	4	0	2	0				
	Municipal	244	1.156	1.349	813	0	0	202	0	0	0	0	5	22	2	0	0	1	0				
	Privada	66	140	180	124	63	62	0	0	0	0	9	4	67	1	0	0	112	0				
	Total	310	1.296	4.830	4.938	2.611	62	728	319	309	280	9	9	110	18	4	0	115	0				

¹ Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos semipresencial.

² Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional

Fonte: CENSO ESCOLAR 2008 - MEC/INEP

Quadro 9 - Municípios pesquisados - Matrículas por níveis de ensino - 2007*

Município	Ed. infantil	cidade	campo	Séries Iniciais	Cidade	campo	Séries Finais	Cidade	campo	Ensino Médio	Cidade	campo	Escolas	Cidade	campo
Arquemes	1.325	1.221	54	9.151	7.661	1.500	7.121	5.948	1.173	3.415	1467	-	76	44	32
Colorado D'Oeste	341	341	-	1.659	1.138	521	1.762	1.300	462	766	870	-	20	13	7
Nova União	204	101	103	934	350	584	843	378	465	325	161	-	25	03	22
Rolim de Moura	1.150	1.150	-	4.632	3.918	714	4.695	3.960	735	2.482	1.065	-	20	18	02

* Dados da rede pública municipal, estadual e federal (quando há) nos municípios pesquisados, excluído o ensino privado.

** Ensino fundamental, médio e educação especial para estas séries.

Fonte: INEP/MEC - Censo Educacional 2007 / IBGE - Censo 2007 / Pesquisa de campo

Organização: Marilisa Miranda de Souza

Os quadros nos apresentam um panorama global do ano de 2007, quanto ao número de matrículas por dependência administrativa e por níveis de ensino nos municípios que estudamos. Descreveremos a realidade que encontramos, para melhor identificar o contraste de cada Município.

Ariquemes

Em Ariquemes, o poder público municipal não oferece ensino médio. Este nível de ensino é oferecido apenas pelo sistema estadual e pela rede privada. Os 3.415 alunos de ensino médio matriculados na rede pública estudam na cidade. Destes, apenas 405 residem no campo. No quadro 9 observamos que não há nenhum aluno de ensino médio matriculado no ensino regular. Em termos percentuais, do total de matrículas na rede pública, 88% se concentram na cidade e 12% no campo. Como observamos, o Município possui 32 escolas no campo; 14 são multisseriadas (1º ao 5º ano), seis são escolas polo⁷⁸ e 12 são escolas de Educação de Jovens e Adultos. A educação infantil não é oferecida no campo. Conforme a listagem oficial, são 179 professores atuando da educação infantil e no ensino fundamental. Destes, 146 concluíram o curso superior, 34 concluíram a especialização (*lato sensu*) e sete a estão cursando. Apenas 14 professores têm formação de nível médio em Magistério e 18 têm outra formação de nível médio.

A menor escolaridade dos professores concentra-se na educação infantil: todos concluíram apenas o ensino médio (Magistério). São 75 agentes de serviço escolar, sendo 32 com ensino fundamental incompleto e cinco completo; nove concluíram o ensino médio e nove estão cursando, sete estão matriculados no ensino superior.

Dos 42 professores que atuam na educação do campo, 100% concluíram o ensino superior. Destes, 50% são pedagogos e 50% têm habilitações em área específicas de ensino. Quase todos esses professores foram graduados em cursos especiais (aulas condensadas no período de férias).

O Município implantou algumas políticas para atender à educação do campo. Funcionou até há pouco tempo o Proari (atendimento de ensino fundamental e médio) no regime de alternância semanal, o Procampo (ensino fundamental - 5ª a 8ª) e o Ariquemes Alfabetizada, para alfabetização de jovens e adultos. Ariquemes aderiu aos programas implantados pelo governo federal para a formação inicial e continuada de professores: Proler,

⁷⁸ Escola polo é a denominação dada à centralização ou nucleação da educação do campo em Rondônia. São escolas construídas em lugares estratégicos com o objetivo de atender alunos de determinada circunscrição.

Pró-Letramento, Gestar, Pró-Infantil, Escola Ativa, Além das Letras e Brasil Alfabetizado. O Município também firmou parcerias com institutos de ensino superior para a formação de professores com cursos à distância e presenciais: Educação Física, Música, Pedagogia, Letras, Biologia, etc.

O Município de Ariquemes ainda conserva algumas das escolas multisseriadas devido à pressão dos camponeses organizados pelo MST e MPA. Foram muitas mobilizações e ocupações da Prefeitura para que elas permanecessem funcionando. Onde a comunidade não se organizou na luta pela escola, ela foi fechada. Eram mais de 100, hoje são apenas 14 escolas multisseriadas.

Colorado D'Oeste

A educação do campo em Colorado encontra-se numa situação ainda pior. Não há mais escolas multisseriadas, foram todas fechadas. Hoje há seis escolas polos em pontos estratégicos e os alunos são transportados a longas distâncias. Nas estatísticas do MEC constam sete escolas porque está incluída na contagem uma Escola de Educação Técnica Federal. A educação infantil não é oferecida no campo. Não há políticas de educação do campo criadas pelo próprio Município. O GESTAR foi implantado desde 2006 para formação dos professores de 1ª a 4ª séries. No ano de 2009 iniciou-se o GESTAR II do 6º ao 9º ano, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

As distâncias percorridas pelos alunos até a escola polo ficam entre dez e até mais de 60 km. A linha⁷⁹ 4, por exemplo, desativou as escolas dos dois lados, dificultando o acesso dos alunos.

Desde que foram fundadas no Município, as escolas polo funcionam com quatro horas diárias a cada turno, todos os dias da semana, inclusive aos sábados e feriados. As aulas aos sábados e feriados devem-se ao calendário diferenciado. O ano letivo se inicia apenas em março, em função das chuvas abundantes no período, que impedem o tráfego nas estradas de terra, e à morosidade do processo de licitação para o contrato da empresa de transporte escolar, feito todo início de ano. Dessa forma, torna-se necessário colocar os sábados e feriados como dias letivos para completar os 200 dias exigidos pela legislação. Houve a

⁷⁹ “Linha” é a denominação de estradas vicinais cortadas ao longo dos municípios de Rondônia, traçadas desde os projetos de colonização, na década de 1970. São pequenas estradas no campo interligando as estradas maiores e rodovias. A cada 4 km há uma linha vicinal, que tem 16 km ou mais.

tentativa de implantar períodos de seis horas diárias para compensar o período de chuvas, mas não foram autorizados pelo Conselho Estadual de Educação.

Naquele Município não foi possível colher os dados necessários em relação às matrículas devido ao fato de a Secretaria de Educação não os ter disponíveis no momento da pesquisa. Recorremos aos dados do MEC/INEP, que dão conta de 5.398 alunos matriculados na rede pública em todo o Município (ver o Quadro 9), nenhum aluno matriculado na educação infantil, 31% nas séries iniciais do ensino fundamental, 26% nas séries finais e nenhum no ensino médio. No total global, apenas 12% dos alunos matriculados estudam no campo.

Nova União

Em Nova União, devido à pressão dos movimentos sociais (MST e MPA), ainda se mantêm 21 escolas multisseriadas e sete escolas polo, conforme informações prestadas pela Secretaria Municipal de Educação. Esse Município também não oferece ensino médio e, diferentemente dos demais, oferece educação infantil no campo.

No período da elaboração de nossa pesquisa, a educação infantil oferecida concentrava-se em apenas duas escolas, uma urbana (Pré-escolar Pingo de Gente, com 110 alunos) e outra no campo (Pré-escolar Arco-Íris, com 60 alunos de quatro a seis anos), que funciona como apêndice da Escola Paulo Freire, sob a mesma direção, no Assentamento Palmares. Por situações como essa, as estatísticas oficiais dão conta de 25 escolas e não 27 como apresentamos. Em termos percentuais e tendo como base as informações contidas no Quadro 9, o cenário apresentado é de 2.467 matriculados. Deste total, concentram-se no campo 47%. Em relação aos níveis de ensino, segundo os dados governamentais, concentram-se no campo 50% das matrículas da educação infantil, 63% das matrículas nas séries iniciais, 55% nas séries finais do ensino fundamental, nenhuma no ensino médio. No momento da pesquisa o Município ainda não havia implantado o ensino fundamental de nove anos.

Em Nova União estão implantadas várias políticas do Fundescola: Escola Ativa, Gestar I e II, Pró-Infantil, Pró-Letramento, Pró-Gestão, Pró- Jovem e PDE.

Buscando compreender a educação do campo a partir de seus sujeitos, escolhemos para nosso estudo a Escola Paulo Freire, no Assentamento Palmares, que fica a apenas dois quilômetros e meio da cidade de Nova União. Esta escola foi escolhida em virtude de seus profissionais estarem envolvidos nas discussões sobre educação do campo a partir das

proposições do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, pois o Assentamento é organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

Rolim de Moura

Rolim de Moura possui apenas duas escolas no campo. São escolas polos. Todas as 115 escolas multisseriadas foram fechadas. Segundo dados de nossa pesquisa, são 57 professores atuando na educação do campo. Destes, 87% são habilitados em nível superior nas respectivas áreas de atuação.

Segundo o nosso levantamento, o número de alunos da educação infantil, do 1º ao 5º ano, de 6º ao 9º e do ensino médio, em toda a rede pública (cidade e campo), somam 13.991 alunos. Destes, 1.449 são do campo, o que corresponde, em termos percentuais, a 10,36%.

Os projetos Pró-Infantil e Pró-Letramento estão implantados desde 2007. Os professores do campo estão inseridos apenas no Pró-Letramento. O GESTAR foi implantado em 2009, em parceria com a Delegacia Regional da Secretaria de Educação do Estado.

Em todos esses municípios a maior parte dos alunos é transportada de ônibus para as escolas polos ou para as cidades. Dos municípios pesquisados, Rolim de Moura e Colorado são os que oferecem menos vagas no campo. Muitos alunos são transportados para as áreas urbanas. No caso de Rolim de Moura, transportam-se crianças de educação infantil, alunos de ensino médio e muitos do ensino fundamental, uma vez que as duas escolas polos não são suficientes para atender toda a demanda de ensino fundamental.

5.2.1 O processo de centralização das escolas do campo e suas consequências

As escolas existentes no campo até os anos 1990s se limitavam às multisseriadas. Eram poucas as escolas de 5ª a 8ª séries no campo em todo o País. Classes multisseriadas são aquelas onde alunos de diferentes níveis de aprendizagem estudam juntos numa mesma sala. O professor atende as quatro séries iniciais simultaneamente. As escolas multisseriadas foram discriminadas, abandonadas pelas políticas educacionais ao longo da história, como já vimos. Foram chamadas, primeiramente, de “escolas isoladas”, depois de “unidocentes”, “heterogêneas”, etc. Desde os anos de 1950, com a consolidação do projeto de industrialização e urbanização do País e nas décadas seguintes, com o avanço do latifúndio de novo tipo, previa-se que essas escolas desapareceriam. No Norte, ao contrário, com a colonização a partir da década de 1970, elas proliferaram, devido à forte pressão dos camponeses organizados que reivindicavam escola para seus filhos.

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

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

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

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

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

Esse tipo de escola não existe somente no Brasil, mas vigora com muita qualidade nos países desenvolvidos, como afirma Castro:

Ainda hoje, sem exceções, **todos os países europeus adotam essas escolas. Seu número é significativo. Os Estados Unidos e o Canadá também. Há muitas escolas assim, e elas voltaram a se expandir nas últimas duas décadas.** No mundo, cerca de 30% das escolas têm três salas ou menos. **No Canadá, 16% dos alunos estudam em classes multisseriadas.** Ainda mais relevante, nos países mais ricos, as avaliações revelam resultados obtidos nessas escolas em nada inferiores aos das outras, como já havia indicado Husen. Podem até ser melhores. E são respeitadas. Não sofrem preconceitos, como aqui. Aliás, entre nós, são preconceitos quase sempre justificados, pois apresentam pior desempenho (CASTRO, 2008, p. 22, grifos nossos).

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

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

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

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

O processo de destruição, de fechamento das escolas multisseriadas em todo o País iniciou-se na década de 1990. Para atender às novas orientações do imperialismo de retirar os camponeses do campo para dar lugar ao latifúndio de novo tipo, o MEC, por meio do Fundescola, lançou a proposta de **centralização ou nucleação** das escolas do campo com o argumento de que o nível de aprendizagem dos alunos é inferior nas escolas multisseriadas, de

que há altos índices de repetência, evasão e má formação dos professores, etc. A Unesco e o Banco Mundial, por meio de pesquisas sobre o desempenho das escolas multisseriadas na África, na Ásia e América Latina, chegaram à conclusão de que este desempenho é amplamente inferior ao das seriadas. Dessa forma, orientam que devem ser fechadas ou organizadas a partir do Programa Escola Ativa.

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

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

Ao passarmos pelas linhas vicinais e rodovias dos municípios rondonienses avistamos as escolas abandonadas, estruturas depredadas, destruídas pelo abandono. Um verdadeiro desrespeito com o dinheiro público, como podemos ver nas fotos a seguir.





Fotos 1 a 4: Escolas multisseriadas desativadas.
 Autora: Marilsa Miranda de Souza. Pesquisa de campo (dezembro de 2008).

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

O transporte escolar passou a fazer parte da agenda educacional e se gasta muito mais com esse elemento de despesa do que com as demandas de cunho pedagógico, formação de professores, valorização do magistério, melhoria das condições de trabalho, etc.

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

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

Parte do transporte escolar é financiado pelo governo federal, com recursos provenientes do Banco Mundial. O Ministério da Educação executa atualmente dois

programas financiados pelo banco voltados ao transporte de estudantes: o Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, que visam atender alunos do campo. O primeiro foi criado pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, e consiste na concessão, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), de linha de crédito especial para a aquisição, pelos Estados e Municípios, de ônibus, mini-ônibus e micro-ônibus zero quilômetro, além de embarcações novas. O PNATE foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de “garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios”. Com a publicação da Medida Provisória 455/2009, o programa foi ampliado para toda a educação básica, beneficiando também os estudantes da educação infantil e do ensino médio residentes no campo. Conforme as informações obtidas na página eletrônica do FNDE⁸⁰, o programa consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congêneres, para custear despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública, residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar.

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

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

⁸⁰ <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-transporte-escolar>. Acesso em: 15 agosto de 2009.

valor previsto para o governo federal destinar ao PNATE em 2010 é de R\$ 655 milhões. Os dados citados foram divulgados na página do FNDE⁸¹

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

O PNATE repassa uma pequena parte dos recursos gastos com transporte escolar aos municípios de Rondônia. Em 2008 esses recursos foram divididos em nove parcelas. Em Rolim de Moura esse repasse do PNATE foi, em 2008, de R\$135.000,00 e em Colorado de R\$ 100.000,00, destinados a manutenção, reparos, documentação, óleo lubrificantes e peças dos veículos do transporte escolar (ônibus). O restante das despesas é custeado pelos próprios municípios.

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

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

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

⁸¹ <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-transporte-escolar>. Acesso em: 20 novembro de 2009.

público com transporte escolar, pois um único ônibus na linha seria suficiente, como era feito anteriormente.

A distância de deslocamento dos alunos do Município de Rolim de Moura é de 25 a 40 km. Os 1.215 alunos do ensino fundamental se deslocam para as duas escolas polos no campo (José Veríssimo e Francisca Duran) e para as escolas da cidade. Inclusive as crianças de educação infantil se deslocam para escolas da cidade.

Vejamos a discriminação da despesa com o transporte escolar de dois municípios pesquisados:

QUADRO 10 - COMPARATIVO DO TRANSPORTE ESCOLAR DE ROLIM DE MOURA E COLORADO D'OESTE - 2008								
	Total de itinerários	Veículo próprio	Veículo terceirizado	Total de Escolas	Alunos Transportados	KM dia	Dias letivos	Total de despesas ano
Rolim de Moura	26	11	15	5	1215	1.736,0	214	R\$1.225.963,20
Colorado D'Oeste	13	0	13	6	- ¹	1.444,6	214	R\$1.200.000,00²

¹ Dados não fornecidos pelo Município

² Valor aproximado com base nos dados fornecidos pelo Município

Fonte: SEMED de Colorado D'Oeste e SEMED de Rolim de Moura

Organização: Marilsa Miranda de Souza

Como vimos acima, os gastos com transporte escolar são excessivamente altos: mais de um milhão de reais ao ano. Em Rondônia, as empresas de ônibus financiam campanhas eleitorais. As licitações quase sempre são parciais, formam-se verdadeiras máfias de transporte escolar⁸². Ainda não há dados atuais do MEC sobre a quantidade de alunos transportados e os gastos operacionais. Para se ter uma dimensão dos gastos, levemos em conta os dados que o Ministério da Educação forneceu até agora, que são por unidades federativas do ano de 2004⁸³. É-nos apresentado um total de 47.040 alunos transportados em todo o Estado de Rondônia, sendo a maior parte deles do campo, a um custo total, à época, de R\$7.088.122,00.

⁸² Em julho de 2008, por exemplo, o Ministério Público de Rondônia apurava denúncia de improbidade administrativa na licitação para a contratação de ônibus de transporte escolar em Colorado D'Oeste (Diário da Justiça nº. 122, de 4 de julho de 2008, sexta-feira. Disponível em: www.mp.ro.gov.br)

⁸³ Dados do 1º Levantamento Nacional do Transporte Escolar, disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br> (acesso em 2 de janeiro de 2009)

O programa Caminho da Escola foi criado para financiar a compra de ônibus e micro-ônibus para transporte escolar dos alunos do campo. Trouxe uma série de inovações, como a isenção de impostos sobre a compra do veículo escolar e a padronização da cor em todo o País. Com a criação de uma linha de financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para o período de 2007 a 2009, inicialmente no valor de R\$ 300 milhões, governadores e prefeitos puderam adquirir ônibus e micro-ônibus zero quilômetro ou embarcações fluviais para levar os estudantes à escola. Em fevereiro de 2008, o BNDES liberou mais R\$ 300 milhões para atender à demanda. Em março de 2008, o FNDE divulgou lista com mais 1004 municípios que tiveram aceitos os termos de adesão. O financiamento será de até seis anos, com carência de seis meses e taxa de juros de 4% ao ano.

Diante das denúncias sobre os riscos de acidentes e mortes de estudantes, o programa Caminho da Escola está financiando a compra, pelos municípios, de ônibus padronizados, com equipamentos de segurança e adaptados para evitar atolamento, mas a implantação dessa medida ainda deve demorar muitos anos para avançar sobre o campo na Amazônia, se até lá ainda houver alunos no campo. Os municípios de Rondônia ainda preferem contratar empresas terceirizadas e possuem três ou quatro ônibus próprios, quando muito.

Manter escolas no campo seria muito mais barato, como reconheceu o próprio MEC em pesquisa recente, ainda não divulgada, adiantada por notícia da Agência Brasil no Portal Aprendiz de 10 de junho de 2008.

Esses programas de financiamento do transporte escolar foram complementares aos objetivos do Fundescola para a educação do campo. O plano de fechamento das escolas se deu a partir da década de 1990, quando as prefeituras foram induzidas pelo MEC a fechá-las, com a promessa de financiamento do transporte escolar. Foi um verdadeiro cavalo de tróia, pois, como podemos ver, o repasse de recursos pelo MEC, provenientes dos programas financiados pelo Banco Mundial, é irrisório frente à demanda de transporte existente nos municípios.

O problema mais grave apontado no processo de centralização da escola do campo é a precariedade dos transportes. Em Rondônia não são poucos os casos de acidentes com vítimas fatais envolvendo transporte escolar. As frotas são antigas, sem equipamentos de segurança, com bancos velhos, rasgados, como podemos ver nas fotos feitas para a pesquisa.



Fotos 5 a 8: ônibus utilizados no transporte escolar em Rondônia.

Autora: Marilsa Miranda de Souza. Pesquisa de campo (fevereiro de 2009).

Observamos que a maioria dos ônibus não possui cinto de segurança, nem extintores (ou estavam vencidos). Enquanto a lei obriga que no transporte urbano os ônibus tenham no máximo dez anos de idade, no campo a fiscalização é omissa. Os veículos que não servem mais para as cidades são vendidos para o transporte no campo, muitas vezes comprados pelas prefeituras. Em pesquisa feita pela UnB sobre a situação dos transportes escolares, revelou-se que circulam ônibus com até 75 anos de fabricação. Além disso, em boa parte do Estado de Rondônia são utilizados barcos como meio de transporte escolar, também precaríssimos, às vezes até sem motor.

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

Além da insegurança dos veículos, outro problema são os pontos de espera. Nas estradas mais movimentadas (asfaltadas) as crianças correm risco extremo de morte, pois

ficam expostas no meio da rodovia sem nenhuma segurança. Em alguns municípios há pontos cobertos, mas a maioria é indicada apenas com uma placa na margem da estrada, como nas fotos abaixo.



Fotos 9 e 10: Pontos de ônibus escolar.
 Autora: Marilsa Miranda de Souza. Pesquisa de Campo (fevereiro de 2009).

Na pesquisa que fizemos na Escola Paulo Freire, entrevistamos alguns pais da comunidade. Uma mãe de aluno denunciou na entrevista:

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

Na entrevista, os professores também criticaram duramente essa situação:

Agora o problema mais grave são as crianças de pré- escolar até a 4ª série. Os ônibus saem de madrugada, 5 horas da manhã, escuro ainda, crianças pequeninas com 3, 4, 5 anos. Elas vêm dormindo dentro do ônibus. É um problema que preocupa muito, o tamanho das crianças não é compatível com as distâncias que andam. As distâncias variam de 2 a 9 km dentro do Assentamento (ANA MARIA - ESCOLA PAULO FREIRE).

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

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

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

A professora Ana Maria ressalta que o desejo da comunidade era de que fossem construídas escolas polos para oferecer o ensino das séries finais do ensino fundamental no regime de alternância⁸⁴, uma vez que nessa idade os alunos já estão inseridos nas atividades produtivas com suas famílias. Mas isso não ocorreu.

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

Eu acho que ela (a escola polo) não é boa porque não tem estrutura. Por exemplo, o transporte, a situação é caótica. Os alunos atrasam. Estrada no período chuvoso é difícil. Precisava ter mais estrutura pra receber os alunos. Polarizaram aleatoriamente. Outro problema grande: ontem mesmo eu tive conversando com a supervisora e ela perguntou quantos alunos vão ter da minha linha. Eu disse: onze alunos. É direito do aluno ficar na própria comunidade. Choveu, o ônibus não vem buscar só uma turma. Se for aqui na multisseriada, vou de sombrinha ou não vou, mas vou no sábado. Na escola polo não. Ou vem todo mundo ou não vem ninguém. Na escola multisseriada da minha comunidade, eu adapto o horário... estendo o horário, revezo o dia, troco o horário porque choveu. E na escola polo, o transporte não dá esse direito pro aluno e pra comunidade. Na escola multisseriada a comunidade é mais participante, os pais têm mais privacidade, eles vão mais à escola, eles têm mais carinho. Eu falo isso porque eu trabalho numa escola multisseriada e aqui na escola polo. E lá a participação é muito maior (JOÃO - ESCOLA PAULO FREIRE).

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

⁸⁴ O Regime de Alternância é um mecanismo específico desenvolvido para a construção de conhecimentos em um processo ativo de trânsito entre a escola e a residência. O aluno se instrumentaliza em um período (tempo escola) e constrói significados no contato direto com o ambiente de sua moradia. Nesse contexto proporciona a oportunidade para o diálogo intenso entre a experiência teórica adquirida no tempo escola e a vivência concreta desenvolvida no tempo comunidade (onde reside).

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

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

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

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

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

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

Vimos que no campo rondoniense prevalecem as políticas do Banco Mundial. Identificamos e faremos a análise de alguns programas executados nos municípios pesquisados: PDE, Escola Ativa, Gestar, Pró-Letramento, Pró-Infantil, Pró-Gestão e Pró-Jovem, por estarem presentes na Escola Paulo Freire, onde investigamos o processo de implantação e aplicação. Tentaremos primeiramente conhecer um pouco desses programas e de seus princípios fundamentais. Começamos pelo PDE, que é, sem dúvida, o “carro chefe” do Fundescola. É por meio dele que se efetiva a aplicação dos demais programas do Banco Mundial. O PDE foi concebido com base nos princípios da equidade (igualdade de oportunidade), da efetividade (obtenção de resultados) e da complementaridade (sinergia das

ações), tendo como objetivo melhorar o desempenho do ensino fundamental e seus resultados educacionais, o aprimoramento da gestão da escola e das secretarias estaduais e municipais de educação (AMARAL SOBRINHO, 2001). O PDE busca atender aos objetivos, estratégias, metas e planos a serem alcançados pela escola:

Fortalecimento das escolas de Ensino Fundamental e das instituições que por elas se responsabilizam, em um regime de gestão articulada e coordenada, no âmbito das Zonas de Atendimentos Prioritários das Regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, visando incrementar a matrícula, as taxas de promoção e inclusão e o nível de aprendizado dos alunos, com gestão e desenvolvimento dos sistemas educacionais e padrões mínimos de funcionamento para as escolas (BRASIL, 2008, p. 5).

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

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

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

(...) ao contrário do PPP, o PDE teve a competência de se fazer impor na escola. Por meio de sua própria dinâmica, executada por meio de cursos de preparação, instrumentos de planejamento e controle, o PDE se fez presente, preparou e acompanhou a escola no desenvolvimento de suas propostas. Ainda que o financiamento do Banco Mundial se encerre, por definição do próprio acordo de cofinanciamento, os estados da federação deverão dar continuidade ao programa com

recursos próprios. Assim, o Fundescola conseguiu seu intento, que é introduzir nas escolas brasileiras as práticas do planejamento estratégico-gerencial, em detrimento de outras propostas concebidas por educadores brasileiros (FONSECA, TOSCHI, OLIVEIRA, 2004, p. 143).

A concepção básica do PDE é a gestão empresarial fundamentada na racionalidade taylorista: divide o trabalho e as tarefas de decisão e execução no interior da escola. O modelo gerencial e burocrático se fundamenta nos modelos de planejamento estratégico e “*qualidade total*”. Entretanto, se a escola consegue avançar em termos materiais na sua organização, a “qualidade” exigida pelo imperialismo demanda fatores pedagógicos, ou seja, “mesmo que a escola tenha conseguido autonomia com respeito ao seu orçamento, que tenha atingido nível operacional padrão e que esteja implementando seu plano de desenvolvimento, o desempenho escolar pode ser prejudicado pela falta de conhecimentos pedagógicos e estratégias gerenciais” (WORLD BANK, 2008, p. 7). Assim, adquire enorme importância a formação de professores e de gestores.

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

Esses gestores devem estar preparados para serem “liderança forte” (leia-se autoritária), para aplicarem rigidamente o manual do PDE e exercerem controle absoluto em relação à participação da comunidade, a inserção dos professores nos programas de formação, nos processos de avaliação, etc. A diretora e a vice-diretora da escola pesquisada cursam especialização no Pró-Gestão.

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

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

A partir de 1986 o Banco Mundial entrou em cena, visando a expansão da *Escuela Nueva* por meio de empréstimos àquele país, tornando o programa hegemônico em todo o território colombiano. Os princípios pedagógicos da *Escuela Nueva* foram inspirados nas obras de Pestalozzi, Herbart, Dewey, Freinet, Makarenko e Montessori, que buscam estratégias para um aprendizado ativo (SHIEFELBEIN *et al.*, 1992). A experiência foi avaliada como positiva e então o Banco define esse programa como uma estratégia a ser utilizada para universalizar a educação do campo na América Latina.

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

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

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

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

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

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

e) Fase V - Disseminação e monitoramento. Atualmente se formou uma grande estrutura em rede, constituída por Estados e municípios e coordenada pela SECAD-MEC. Articulados entre si, buscam a sustentabilidade da estratégia, que deve se desenvolver autonomamente. Nessa fase busca-se desenvolver projetos pilotos para o atendimento em áreas indígenas e extrativistas.

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

A Escola Ativa funda-se nas mesmas teorias pragmáticas da atividade e assume as mesmas estratégias metodológicas que a *Escuela Nueva*: aprendizagem ativa e centrada no aluno; aprendizagem cooperativa; avaliação contínua e no processo; recuperação paralela; promoção flexível; periodicidade de cursos de formação para professores e técnicos. Para isso, utiliza-se trabalhos em grupo, os cantinhos de aprendizagem, ensino por meio de módulos e livros didáticos especiais (Guias de aprendizagem). Incentiva-se, também, a

participação da comunidade e se procura promover a formação permanente dos professores (BRASIL, 2005b). As práticas pedagógicas devem centrar-se no afeto, na experiência natural, na adaptação do ambiente, na atividade, na individualização e na formação da personalidade. Busca-se o antiautoritarismo e a co-gestão por meio das atividades grupais e lúdicas, no exercício do chamado Governo Estudantil.

Dados do Censo Escolar indicam que 1,3 milhão de alunos das séries iniciais do ensino fundamental está em classes multisseriadas e que 53.344 escolas oferecem essa modalidade. Cerca de 50% das escolas rurais trabalham com a Escola Ativa. No formato atual, a Escola Ativa atende escolas públicas das regiões consideradas mais pobres: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. As escolas do programa recebem cursos de formação de professores e materiais didáticos e pedagógicos para os coordenadores e professores. Para os alunos, o MEC produz cadernos de atividades que permitem o desenvolvimento de tarefas na sala de aula, enquanto o professor atende estudantes de outras séries. A Escola Ativa está presente em 3.106 dos 5.063 municípios brasileiros, atingindo mais de um milhão de alunos e 40 mil escolas com classes multisseriadas no País, conforme informativo da Escola Ativa em Rondônia⁸⁵.

Em Rondônia, o projeto teve início em 1999, com sete municípios (Porto Velho, Candeias, Itapuã, Nova Mamoré, Campo Novo, Buritis e Cujubim) Em 2000 foi estendido para Ji-Paraná, Ouro Preto D'Oeste, Theobroma, Presidente Médici, Nova União, Urupá, Jarú, Governador Jorge Teixeira, Vale do Paraíso e Mirante da Serra. Segundo informações do Relatório 2008 da coordenação da Escola Ativa (GOVERNO DE RONDÔNIA, 2008, p. 3), nos últimos anos ocorreram expansões internas e o número de escolas aumentou. Os municípios de Nova União, Urupá e Ouro Preto D'Oeste, por exemplo, aumentaram em 100% a Escola Ativa. Em Urupá ela atinge hoje todas as 28 escolas e, em Ouro Preto, todas as 25 escolas. Segundo o relatório, com essa expansão interna também o Município de Ji-Paraná estendeu o programa em 2008 para todas as suas 97 escolas multisseriadas. Foram capacitados 22 supervisores e diretores e 61 professores. No Município pesquisado de Nova União, a Escola Ativa se estendeu a partir de 2008 nas 26 escolas multisseriadas e capacitou cerca de 30 professores na metodologia do programa (GOVERNO DE RONDÔNIA, 2008, p. 4).

Rondônia possui 52 municípios. Destes, 32 já desenvolveram a Escola Ativa. Só não tem Escola Ativa o Município que não tem mais escolas multisseriadas no campo, ou seja,

⁸⁵ <http://fundescola-ro.blogspot.com/> Acesso: em 14 de junho de 2010.

todas já foram fechadas. Segundo a Assessoria de Comunicação Social do MEC, até 2004 alguns municípios que implantaram o programa o fizeram, por algum tempo, com recursos próprios, como foi o caso de Ariquemes, Vale do Anari, Cerejeiras, Corumbiara, Pimenta Bueno, Espigão D'Oeste, Novo Horizonte e Nova Brasilândia. Em 2008 o programa atendeu a 5.097 alunos de 1ª a 4ª série no campo rondoniense e capacitou 266 professores de 213 escolas (GOVERNO DE RONDÔNIA, 2008, p. 5 e 6). Conforme dados disponíveis na página eletrônica da Escola Ativa em Rondônia, atualmente o programa atende a 27 municípios, 287 escolas e 8.628 alunos.

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

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

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

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

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

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

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

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

Em novembro de 2006, o governo Lula lançou o Pró-Letramento, como reação aos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que demonstravam grandes dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. É um dos programas criados no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituída pelo MEC em março de 2005. O Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental - tem como objetivo principal a formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Previsto para funcionar na modalidade a distância, o programa utiliza-se de material impresso, vídeos e atividades presenciais conduzidas por tutores locais, preparados para a função em encontros organizados por uma equipe de formação. Esse programa é executado pelo MEC, em parceria com as universidades.

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

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

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

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

Outros programas similares foram implantados nos municípios de Rondônia, como o Pró-Infantil e o Proler. O Pró-Infantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas - municipais e estaduais - e da rede privada sem fins lucrativos - comunitárias, filantrópicas ou confessionais, conveniadas ou não. O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento profissional ao professor. O material pedagógico é específico para a educação a distância. O Pró-Jovem Campo⁸⁶, outro programa implantado nas escolas do campo, busca “fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, promovendo elevação da escolaridade - com a conclusão do Ensino Fundamental - qualificação e formação profissional, como via para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania”. Valendo-se do regime de alternância dos ciclos agrícolas, o Pró-Jovem Campo reorganiza o *Saberes da Terra*, programa de educação não escolar, também financiado pelo Banco Mundial.

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

Os programas de formação de professores financiados pelo Banco Mundial - Escola Ativa, Gestar, Pró-Letramento e Pró-Infantil - se estruturam com base na teoria do *capital humano*, da *gestão da qualidade total* que estão umbilicalmente ligadas às teorias neopragmáticas e ao neotecnicismo. Esse ideário adentrou o Brasil entre os anos 1950 e 1970, para atender aos ditames imperialistas do taylorismo-fordismo e por aqui foi chamado de “Pedagogia tecnicista” (hoje chamada de “Pedagogia da qualidade total”), implantada oficialmente por meio da Lei 5.692/71, que visava “transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas”. Na década de 1980, já sob as reformas neoliberais e “sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento”. A educação já não é um bem de consumo, mas passa a ser concebida como um bem de produção (SAVIANI,

⁸⁶ Pressionado e seguindo as diretrizes do Banco Mundial, o governo federal lançou a Política Nacional de Juventude, que compreendeu, além da criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, o desenvolvimento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - **Pró-Jovem Integrado**, que objetiva complementar a proteção social básica à família, oferecendo mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. Consiste na reestruturação do programa Agente Jovem e destina-se a jovens de 15 a 17 anos. Compreende quatro modalidades: *Pró-Jovem Adolescente*, *Pró-Jovem Urbano*, *Pró-Jovem Campo*, *Pró-Jovem Trabalhador*.

2005, p. 22-23). A partir de 1990, com a reestruturação produtiva organizada pelo imperialismo para sobreviver ao seu próprio estado de decomposição (crise), esse processo se aprofunda, como explica Saviani:

O papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benevolência e o voluntariado (...). Para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere suas responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente (SAVIANI, 2005, p. 23).

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

Nesses termos nasce o *Plano de qualidade total em Educação* (1990), que tem como pressupostos básicos a descentralização, a privatização e a priorização de padrões tecnológicos como propulsores de uma educação voltada para os processos mercadológicos. A qualidade como critério de mercado foi assumida pelo governo brasileiro por meio do Programa “*Escola de Qualidade Total*” (EQT), desenvolvido por Cosete Ramos⁸⁷, como coordenadora do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, subordinado ao Ministério da Educação, criado pelo governo Collor. Essa proposta resume as características centrais do programa de *Total Quality Control* (TQC), produzido nos Estados Unidos. Essa foi a forma utilizada para imprimir os princípios empresariais na educação brasileira. Desta forma, se sobrepõe nela o caráter economicista e tecnocrático. As relações se organizam a partir da lógica do capital, conforme explica Ianni:

⁸⁷ Cosete Ramos reproduziu as diretrizes da Qualidade Total no livro: **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992. Segundo Silva (1994, p. 17), não foi por acaso que ela foi ideóloga e propagadora da filosofia da Qualidade Total no Brasil. Ela fez esse mesmo papel na difusão do “*tecnicismo educacional*” no período da ditadura militar, como “autora de um conjunto de livretos intitulados “*Engenharia da Instrução*”, lá, como aqui, montada na burocracia do Ministério da Educação e Cultura”.

Reduzem-se, ou mesmo abandonam-se os valores e os ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se implementam diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais, mercantis. Tudo o que diz respeito a educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada, como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado (IANNI, 2005, p. 33).

O Pragmatismo (filosofia da ação, do grego, *pragma*, que vem de *prasso*, que quer dizer prática, feito, ato, ação) é uma corrente idealista subjetiva da filosofia burguesa (principalmente norte-americana) da época do imperialismo. As teses fundamentais do pragmatismo foram formuladas pelo norte-americano Charles Peirce. Tomou forma como corrente filosófica independente na primeira metade do século XX, nos trabalhos de seus conterrâneos William James, Ferdinand Schiller e John Dewey, que o desenvolveu como instrumentalismo⁸⁸. Para os pragmáticos, o conhecimento é psicológico, subjetivo. Para James, a verdade objetiva é a “utilidade”. Todas as noções são verdadeiras na medida em que são úteis. Os efeitos, a eficácia, os resultados da ideia são o critério do conhecimento. Para Dewey, todas as teorias da ciência, os princípios, a moral e as instituições são “instrumentos” para atingir o objetivo pessoal do indivíduo. O materialismo histórico dialético entende a experiência como prática social do homem. Já o pragmatismo a entende como um fenômeno subjetivo da consciência individual. Lênin (1977), ao criticar a escola de Mach e Avenarius, que também contribuíram para dar origem a essa corrente pragmática, dizia que “o papel objetivo desses artifícios gnosiológicos é um e só um: abrir caminho ao idealismo e ao fideísmo, servi-los fielmente”. Buscando na tradição da filosofia idealista subjetiva de Kant, Hume, Mach, Avenarius, Nietzsche, Bergson, Stuart Mill, etc., os norte-americanos criaram uma das mais reacionárias correntes contemporâneas, que serve aos interesses econômicos do imperialismo. Por isso foi disseminada pelo mundo, senão imposta por meio de doutrinas presentes nas políticas educacionais, especialmente nos países coloniais e semicoloniais.

O Pragmatismo avançou na educação brasileira com o advento da Escola Nova, no final da década de 1920. Para Saviani, esta escola foi criada pela burguesia imperialista e serviu, fundamentalmente, para desarticular os movimentos populares (SAVIANI, 2007b, p. 55). O escolanovismo se tornou nessa época um ideário educativo entre os que defendiam o rompimento com a velha sociedade agrária e a velha escola tradicional, uma vez que esta se

⁸⁸ Os norte-americanos Charles Peirce (1839-1914), William James (1841-1910) e John Dewey (1859-1952) foram os principais teóricos que criaram o Pragmatismo como escola filosófica. Os neopragmáticos - Richard Rorty (1930-2007) e Hilary Putnam à frente - passaram a considerá-lo como elemento central da experiência, mas não o tomaram como um código pré-instituído. Caso assim fizessem estariam tratando a linguagem segundo uma visão essencialista, contrária à postura pragmática. Eles a tomaram como *comunicação* (GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Pragmatismo e questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Arquimedes, 2008).

fundava nos princípios mais conservadores do liberalismo. A pedagogia tradicional fundava-se em métodos autoritários do modelo agrário e paternalista. A pedagogia da Escola Nova, pelo contrário, se afinava com a modernidade industrial. Como vimos no capítulo 2, no início da década de 1930 o modelo agrário exportador entrou em crise e o modelo “desenvolvimentista”, do “progresso” e da “modernidade” se impôs pela industrialização crescente do País, impulsionado pelo capitalismo burocrático, por sua vez atrelado ao imperialismo norte americano. Saviani explica os fundamentos da Escola Nova:

Compreende-se então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2007a, p. 9).

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

Anísio Teixeira, que foi um dos mais importantes expoentes dessa corrente no Brasil, explica que a Escola Nova é “sobretudo prática, de iniciação ao trabalho de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática cujo soberano é o próprio cidadão” (TEIXEIRA, 1994, p. 63). O indivíduo *cidadão* é participativo, capaz de resolver problemas, criativo e com habilidades práticas para servir às relações de produção com suas novas formas de exploração do trabalho. “Na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (GRAMSCI, 2001, p. 248), e à escola cabia reproduzir esse novo trabalhador como hábito de “aprender a aprender” (DEWEY, 1959, p. 48).

É importante assinalar que essa teoria pragmática é uma filosofia genuinamente norte-americana. Dewey foi o mais expressivo teórico da Escola Nova. Partindo das ideias de Rousseau, Peirce e James, elaborou uma teoria instrumentalista bem afinada com o imperialismo norte-americano, como explica Amaral:

É possível afirmar que só a América poderia produzir um tal pensador, capaz de refletir sobre o agir humano prático sem se voltar para a mera contemplação, capaz de penetrar inteligentemente em situações-problema do presente, ao invés de buscar apenas essências ou realidades últimas (AMARAL, 1990, p. 132).

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

O pragmatismo norte-americano ganhou terreno na década de 1980, com as ideias de Richard Rorty, que o rejuveneceu, bem ao gosto do imperialismo. Hoje é denominado **neopragmatismo**. Assim como Dewey, Rorty entende a importância da linguagem nas relações humanas. Se para Dewey a linguagem era central na produção do conhecimento, para Rorty é um elemento produtor de consensos. A disseminação de uma cultura literária levaria a uma busca incessante pelo conhecimento, não pela verdade, mas pela novidade. Entende que a cultura literária produz uma intersubjetividade na busca do conhecimento, pois para ele não existe verdade objetiva, tudo está relativamente associado ao gosto pessoal dos indivíduos (RORTY e GHIRALDELLI JR., 2006, p. 87-98), e não interessa a busca da verdade, mas a resolução de problemas práticos que substituam problemas filosóficos. Não haveria mais que distinguir aparência e realidade, mas “entre modos de falar mais e menos úteis” (RORTY, 2005, p. 7). Não se deve buscar a essência dos fenômenos, mas seu sentido prático, compreendendo o mundo nas formas locais e paroquiais, nunca na sua totalidade. O

pragmatismo linguístico de Rorty entende a verdade como persuasão e consenso, resultados da ação de determinado grupo por meio da literatura. Em suma, uma racionalidade prática, instrumental. Só o que é prático possui valor científico. As teorias seriam inúteis. Os intelectuais deveriam tratar os problemas sociais a partir de “gêneros tais como a etnografia, o texto jornalístico, a banda redesenhada, o *docudrama* e, especialmente, o romance” (RORTY, 1994, p. 19), não por meio de teorias.

Richard Rorty⁸⁹ é o mais importante neopragmático da atualidade, fortalecendo a filosofia utilitarista de Dewey, que o denomina de “o filósofo da democracia” e o “filósofo do *New Deal*” (RORTY, 1999). A versão “pós-moderna” do pragmatismo está bem afinada com os interesses imperialistas. A subjetividade e a aceitação das crenças úteis, a desvalorização da teoria e o praticismo são as características do pensamento neopragmático, que tem servido à despolitização e à adaptação da educação das semicolônias do imperialismo norte-americano às regras de mercado (MORAES, 2004, p. 8). A ciência só teria valor pela sua praticidade, pela sua utilidade em criar valor de troca, daí porque as pesquisas educacionais têm se prestado, nos últimos anos, a estudar as partes desvinculadas da totalidade, como as histórias de vida, as microrrelações na sala de aula, etc. Para Moraes, os temas educacionais preferidos do pós-modernismo são os temas relacionados a gênero, etnias, meio ambiente, multiculturalismo, imaginário, subjetividade, poder-saber e microrrelações (MORAES, 2004).

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

Para Dewey, a educação deve ajustar os desajustados, ou seja, ajustá-lo à sociedade de classes.

... uma educação poderia, então, ser desenvolvida no sentido de selecionar os indivíduos, descobrindo aquilo para que cada um serve e proporcionando os meios

⁸⁹ As ideias de Rorty têm sido difundidas no Brasil especialmente pelo Centro de Estudos de Filosofia Americana e Pragmatismo - CEFA20, criado em 1996 e dirigido por Paulo Ghiraldelli Jr., que hoje é o mais expressivo representante do neopragmatismo no Brasil, sendo tradutor das publicações de Rorty e divulgador dessa corrente, por meio de dezenas de publicações de sua autoria.

de determinar a cada um o trabalho para o qual a natureza o tornou apto. Fazendo cada qual sua tarefa e nunca transgredindo essa regra, manter-se-iam a ordem e a unidade do todo (DEWEY, 1959, p. 96).

Nota-se que a educação deve servir para determinar o lugar de cada um na produção, fazendo “cada qual sua tarefa”, sem nunca transgredir a “ordem” capitalista. Para ele não podemos sonhar com uma sociedade diferente da que conhecemos. “Não poderemos criar, com as nossas imaginações, alguma coisa que consideremos uma sociedade ideal” (DEWEY, 1959, p. 89), mas “criticar os traços indesejáveis e sugerir melhorias” (DEWEY, 1959, p. 89). Ou seja, devemos nos conformar com a sociedade capitalista. “Em qualquer caso, o processo para produzir as mudanças será um processo gradual” (DEWEY, 1970, p. 65). Dewey é expressamente contra a violência revolucionária do proletariado. Diz que se deve intervir na realidade de forma organizada e inteligente, ou seja, fazer pequenas mudanças, mas não alterar a estrutura social. Para ele não é a luta de classes que move a história, mas a ciência e a tecnologia. Diz que as ideias que defendem a luta de classes são dogmáticas e absoletas (DEWEY, 1970, p. 80), que o marxismo é “uma teoria social que reduz o fator humano a zero, pois explica os acontecimentos e formula as políticas exclusivamente em termos das condições provenientes do meio” (DEWEY, 1970, p. 166).

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

Sugiro que comecemos a falar mais da ganância e do egoísmo do que da ideologia burguesa, mais dos salários de fome e das dispensas temporárias de empregados do que da transformação do trabalho em mercadoria, mais do gasto diferencial por aluno nas escolas e do acesso diferencial ao sistema de saúde do que da divisão da sociedade em classes (RORTY, 2005, p. 283).

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

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

educação brasileira, como a LDB, PNE, PCNs, FUNDEF, FUNDEB, etc., que assumem um discurso pragmático, “pós-moderno” fragmentário e irracional (DUARTE, 2001).

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

Toda noção de verdade, de conhecimento, se constrói por meio da prática, da utilidade. É a contramão do materialismo histórico-dialético, como explica Vásquez:

...o verdadeiro implica numa reprodução espiritual da realidade, reprodução que não é um reflexo inerte, mas sim um processo ativo que Marx definiu como ascenso do abstrato ao concreto em e pelo pensamento, em estreita vinculação com a prática social. [...] Enquanto para o marxismo a utilidade é a consequência da verdade, e não seu fundamento ou essência, para o pragmatismo a verdade fica subordinada à utilidade, e entendida esta como eficácia ou êxito da ação do homem, concebida esta última, por sua vez, como ação subjetiva, individual, e não como atividade material, objetiva, transformadora (VÁSQUEZ, 1990, p. 213).

Essa proposta vai de encontro às pedagogias pragmáticas pós-modernas, que visam preparar o aluno para as novas exigências do mercado capitalista e almejam trabalhadores “participativos”, “flexíveis”, “polivalentes”, com “competência” para resolver problemas que envolvam a multifuncionalidade do trabalho no processo de produção e aceitem o trabalho precarizado e instável dentro da lógica da qualidade total, como objetivo do capital de garantir a produtividade e o controle das relações de trabalho semifeudais. Para inserir-se na “modernidade” produtivista, faz-se necessário possuir “eficiência” e “competência”. Esse novo pragmatismo está presente na Escola Ativa. Revela nada mais que a velha pedagogia do “aprender a aprender” de Dewey, e fundamenta não só o construtivismo, mas a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, etc., que Duarte chama de *Pedagogias do aprender a aprender*:

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

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

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

O construtivismo é a corrente que ampara o neopragmatismo, fundado nas teorias do liberal Jean Piaget. Os principais teóricos piagetianos de referência nos textos de formação da Escola Ativa, por exemplo, são Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Telma Weiz, (BRASIL, 2005b). Para Duarte, o construtivismo não deve ser visto como algo isolado e desvinculado do contexto mundial. Pelo contrário, ganhou força “no processo de mundialização do capital e difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo” (DUARTE, 2006a, p. 30). Para inserir-se na “modernidade” produtivista faz-se necessário possuir “eficiência” e “competência”. Então, “Qualidade total na educação e Construtivismo pedagógico se combinariam, assim, ainda que de forma não calculada, para produzir identidades individuais e sociais ajustadas ao clima ideológico e econômico do triunfante neoliberalismo” (SILVA, 1994, p. 19).

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

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

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

habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social (SILVA, 1994, p. 22).

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

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

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

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

O neotecnicismo se manifesta nas políticas educacionais por meio da noção de competências. A formação se dá por meio da assimilação de competências estabelecidas e

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

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

A competência se associa ao conceito de empregabilidade⁹⁰. Quem não tem a competência exigida pelo mercado será um fracassado em virtude da sua própria escolha individual, uma vez que há equidade, igualdade de oportunidade. “Já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis” (FRIGOTTO, 1999, p. 15).

Para Perrenoud, as competências “situam-se além dos conhecimentos”. É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência. A lógica capitalista da proposta coloca as competências como forma de adaptação à barbárie da sociedade atual. “Elas podem responder a uma demanda social dirigida para adaptação ao mercado e às mudanças e também fornecer os meios para

⁹⁰ O apelo à empregabilidade e seu uso numa neo-teoria do capital humano cujo conteúdo tem-se metamorfoseado com as novas condições de acumulação do capitalismo globalizado, (...) a tese da empregabilidade recupera a concepção individualista da teoria do capital humano, só que acaba com o nexo que aquela estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende hoje de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social) (GENTILI, 1999, p. 88).

apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais” (PERRENOUD, 1999, p. 31 e 32).

Para o autor, “a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos” (1999, p. 53). É nos métodos ativos que a pedagogia das competências encontrou espaço para florescer. O aprender a aprender dos métodos ativos é um aprender fazendo.

É assim que esses programas preconizam a prática como pressuposto básico de toda ação educativa. O trabalho pedagógico volta-se prioritariamente para a resolução de problemas, o que é um dos objetivos centrais da educação pensada pelo Banco Mundial, no documento de Jotiem. O trabalho por “situações problemas” não pode usar os mesmos meios de ensino, mas por intermédio de projetos que devem ser negociados com os alunos. A pedagogia de projetos alcançou uma dimensão imensurável na educação brasileira, especialmente na forma dos temas geradores propostos por Paulo Freire.

A pedagogia de projetos apresenta-se como possibilidade de atuar na realidade, quando na verdade é um meio de desenvolver a capacidade de negociação estabelecida com a ajuda do “contrato didático”, também proposto como um importante meio de organizar o ensino e garantir a participação dos alunos (PERRENOUD, 1999, p. 61-65). Os projetos possibilitam um planejamento didático “flexível”, como explica Perrenoud:

Quando se trabalha por projetos problemas, sabe-se quando uma atividade começa, mas raramente se sabe quando e como acabará, pois a situação carrega consigo uma dinâmica própria (...) eles invadem outras partes do currículo e exigem do professor uma grande *flexibilidade*. (...) Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis (PERRENOUD, 1999, p. 64).

Nota-se, na própria fala do autor, que se pode abrir mão dos conteúdos universais. Exalta-se o espontaneísmo, o descobrir juntos, o insólito, a subjetividade. Isto não é mais que o esvaziamento e a banalização da educação. É a antiteoria, a anticiência; é o pragmatismo na sua forma pós-moderna. Essa educação, conforme Jimenez e Soares (2007),

(...) é levada a fazer, uma vez mais na história, “o jogo do sistema”, desta feita, respondendo às exigências do capital em sua crise contemporânea. Assim, embarga uma visão de totalidade da escola, promovendo uma prática fragmentária e destituída de conteúdos de relevância verdadeiramente científica e social, uma vez que renega a possibilidade de superação da presente ordem e a teoria que dá a este projeto a devida sustentação revolucionária (JIMENEZ e SOARES, 2007, p. 8).

E se vai mais além, quando se defende uma “menor compartimentação disciplinar”, exigindo dos professores competência para uma “formação global”, fugindo de sua especialização, valorizando as “transversalidades potenciais nos programas e nas atividades

didáticas”, cada vez menos centradas das disciplinas, mas nas situações problemas, nos projetos coletivos de trabalho (PERRENOUD, 1999, p. 67-68). Na perspectiva dessa escola, a avaliação chamada de formativa também deve estar vinculada à gestão das situações problema em que o conhecimento em algum momento deve ser certificado, especialmente pelos órgãos de controle da qualidade do trabalho educativo.

Para Saviani, o neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e as competências:

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2007b, p. 435).

Enfim, todas essas pedagogias têm um fim comum, expressam o neoprodutivismo, uma versão renovada da teoria do capital humano, como conclui Saviani:

Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2007b, p. 440).

A análise dessas pedagogias em curso nas escolas do campo nos remete aos questionamentos de Snyders:

O que baseia uma pedagogia, o que constitui os critérios das pedagogias, são os conteúdos que estas apresentam, ou mais exatamente as atitudes a que se propõem levar os alunos: que tipo de homem esperam formar? Uma pedagogia progressiva distingue-se de uma pedagogia conservadora, reacionária e fascista, pelo que diz (...) Para se perceber o significado de uma pedagogia é necessário remontar ao seu elemento dominante: o saber ensinado. O que se diz e o que se oculta dos alunos? Como lhes é apresentado o mundo em que vivemos? Para que ações os conduzem as palavras, os silêncios, as atitudes implícitas e ou explícitas do mestre? Que ajuda se lhes dá, para ultrapassarem as mistificações interessadas, nas quais tantas forças contribuem para manter? (SNYDERS, 1978, p. 309-310).

Da mesma forma, há algumas décadas Lepape já chamava a atenção para o fato de que essa pedagogia sem livros, chamada de “pedagogia para a vida”, era a “pedagogia dos pobres”.

Ora, na prática, as preocupações activas concentram-se nas escolas infantis e primárias, e para, além disso, nas classes de acolhimento ou de transição, e em todos os setores do ensino onde o futuro da população escolar é de algum modo desesperado e quase exclusivamente orientado para uma formação profissional bastante rápida. O que levaria a crer que a pedagogia da “vida” é a pedagogia dos

pobres, depois de ter sido a pedagogia dos débeis, reservando os ricos para si a pedagogia dos livros, o que é a pedagogia de seus pais (LEPAPE, 1975, p. 274).

Essas pedagogias sem conteúdo esvaziam e restringem o conhecimento. Todas essas políticas que analisamos se caracterizam pela fragmentação do saber, pela subjetividade, pela instrumentalização técnica, pela formação do individualismo, da competição apoiada nas competências e habilidades, que é o que caracteriza esse “aprender a aprender” anticientífico. O saber não deve ser inventado na realidade dos alunos, espontânea e artificialmente, como pretendem essas pedagogias. A metodologia não deve ser o aspecto principal, mas deve se subordinar ao elemento principal que é a difusão de conteúdos universais vinculados à realidade social.

5.4 As contradições dos programas do Banco Mundial na experiência da Escola Paulo Freire - Assentamento Palmares, Município de Nova União-RO

Buscamos compreender como essas políticas se implantaram, como são executadas e como repercutem na vida dos sujeitos do campo, a partir das experiências do Município de Nova União/RO, uma vez que é o município exemplar em relação à sua aplicação. Nova União absorveu quase todas as políticas às quais nos referimos. No final de 2008, quando foi feita a pesquisa, o Município ainda não havia implantado o ensino fundamental de nove anos. Estava em preparação para fazê-lo em 2009, mas encontrava dificuldades financeiras para essa expansão.

Em Nova União fizemos a pesquisa na Escola Paulo Freire, que é uma escola polo, localizada num assentamento de reforma agrária organizado pelo MST⁹¹, e numa escola multisseriada chamada Escola Novo Horizonte, localizada numa linha vicinal, onde conhecemos a sala de aula, a aplicação da metodologia da Escola Ativa e entrevistamos a professora, com o objetivo de verificar a aplicação do Programa Escola Ativa e confrontar as críticas feitas a ele pelos professores da Escola Paulo Freire.

A Escola Paulo Freire foi criada em 1998. O nome foi escolhido pela comunidade. Até 1999 funcionou lá apenas a educação infantil de quatro a seis anos. Inicialmente havia no

⁹¹ Os camponeses assentados nos assentamentos Palmares e Margarida Alves (assentamento vizinho) nos conhecem desde as lutas pela ocupação da terra. Muitos deles participaram de uma ocupação em Parecis, de onde foram despejados num campo de futebol na cidade onde moramos (Rolim de Moura). Ali permaneceram muitos meses. Como militante do movimento estudantil da Universidade Federal de Rondônia, acompanhei-os concretamente nos processos de ocupação e na articulação do apoio da sociedade para que pudessem prosseguir na luta pela conquista da terra. Passaram por três ocupações de terra e vários despejos, o que os manteve muito tempo debaixo de barracos de lona, nas piores condições. Algumas crianças da época de acampamento hoje são professores da Escola Paulo Freire. A relação estabelecida facilitou a pesquisa, pois há confiança em relação à minha opção de classe.

Assentamento seis escolas multisseriadas de 1ª a 4ª séries. Em 2002 construiu-se uma escola polo no Assentamento ao lado da Escola Paulo Freire, onde se implantou o ensino de 5ª a 8ª séries. Essa escola polo recebeu o nome de Escola Paulo Freire e a Escola de Educação Infantil se tornou um anexo dela, com o nome de Pré-Escolar Arco-Íris. Com a construção da Escola Polo Paulo Freire, das seis escolas multisseriadas existentes quatro fecharam. Hoje funcionam apenas duas escolas e adotam o Programa Escola Ativa. Os alunos da escola são todos do próprio Assentamento. A maior distância em relação à escola é de 18 km, mas como o ônibus de transporte escolar passa por diversas agrovilas dentro do Assentamento, as crianças percorrem uma distância maior até a chegada à escola. Na época da feitura da pesquisa, em 2009, havia cerca de 410 alunos matriculados no ensino fundamental e educação de jovens e adultos de 5ª a 8ª e 60 alunos na educação infantil.



Fotos 11 e 12: Escola Paulo Freire, Município de Nova União/RO.
Fotos 13 e 14: Ônibus que transportam alunos da Escola Paulo Freire.
Autora: Marilsa Miranda de Souza. Pesquisa de campo (dezembro de 2008).

Escolhemos essa escola pelos seguintes motivos: a) por ser de Assentamento de reforma agrária, onde a comunidade tem uma história de luta contra o latifúndio, desde a

ocupação da terra até as lutas reivindicatórias por melhores condições de vida e produção no campo; b) por ter um conjunto de professores residentes no Assentamento que assumem uma identidade camponesa, forjados na história de lutas dos camponeses sem terras e formados nos cursos ministrados pelo setor de educação do MST. Esses professores participam de encontros e seminários promovidos pelos movimentos sociais do campo (MST e MPA), em parceria com outras instituições, para discutir uma “nova proposta para educação do campo.” Esses fatores criaram uma imagem positiva da Escola Paulo Freire, uma referência na educação do campo em Rondônia. Tal era a hipótese que tínhamos quando iniciamos a pesquisa. Porém, a pesquisa mostrou que todos esses projetos do Banco Mundial que elencamos estão presentes na Escola Paulo Freire e se confrontam com o projeto dos camponeses.

As entrevistas foram feitas nos dois turnos de funcionamento da escola e os professores foram entrevistados individualmente e coletivamente, de forma que os dados da entrevista individual eram confirmados na entrevista coletiva, na qual se sentiam mais à vontade, mais encorajados a falar.

Passemos ao método da exposição de como essas políticas foram recebidas e de como são executadas. Buscamos o conhecimento da realidade a partir da crítica dos próprios sujeitos da pesquisa, já alertando para o fato de que a realidade não se dá a conhecer de forma simples, é cheia de subterfúgios, o que nos levou a buscar a compreensão das relações que o poder institucional assume, que interferências efetiva no projeto educativo em curso. Daí uma confrontação que nos possibilitou desvendar algumas contradições desse processo de imposição de políticas educacionais sem a participação efetiva da comunidade.

Não se pode crer que o que os professores dizem numa entrevista sobre sua prática é real. Por isso investigamos se essas falas estão articuladas com objetividade aos fatos, ou se são apenas uma aparência, uma parte do real. Interpretamos criticamente essas falas, elevando-as a um patamar possível de compreensão da realidade de forma orgânica, para que se tornassem uma totalidade coerente e objetiva, que manifestasse os elementos universais explicativos dessa realidade.

Ao longo de todo o trabalho de investigação, observamos que há um permanente conflito que se apresenta nas práticas pedagógicas, na resistência em fazer ou deixar de fazer, ou mesmo em “fazer de conta que está fazendo” o exigido pela Secretaria de Educação, que exerce o papel de “coronel” na implementação das políticas junto às escolas e seus professores.

5.4.1 As primeiras contradições: a implantação

As contradições ocorreram já no processo de implantação da Escola Ativa, que foi o primeiro programa a ser colocado em prática no Assentamento Palmares. Quando o projeto Escola Ativa foi implantado em Nova União, as escolas municipais foram escolhidas aleatoriamente e o programa imposto aos professores. Como havia muito material e cursos de formação ministrados em hotéis luxuosos da capital, não houve muita resistência, como explica a supervisora da Escola Paulo Freire:

Eram seis escolas multisseriadas no Assentamento. A partir da polarização (construção da escola polo), quatro escolas foram fechadas e nas duas que foram mantidas se implantou a Escola Ativa, aí foi se implantando em todo o Município. Todas as escolas multisseriadas passaram a ser escolas ativas e as duas escolas do Assentamento também. Eles escolhiam as escolas ativas primeiro pelo professor. Tinha que ter um professor que aceitasse e uma escola que tivesse muitos alunos, porque uma escola com poucos alunos a tendência era fechar. O programa foi se ampliando e chegou um momento em que foi implantado em todo o Município.

A supervisora na época da implantação da Escola Ativa era professora de 1ª a 4ª série no Assentamento e foi uma das que não aceitaram a proposta:

Não aceitei. Muita gente fazia força, queria... porque tinha muito material. Eu nunca gostei desse negócio muito fechado. Era muito controlado. Eu preferia ficar sozinha. Sozinha entre aspas, porque eu tinha muita ajuda dos pais, eu tinha muita liberdade para fazer as coisas.

A supervisora comentou que à época havia um coletivo de educação no Assentamento que se organizava dentro da proposta educativa do MST. Chegaram a fazer trabalhos em grupo com a comunidade: hortas, enxertos, festas, etc. Havia avançado em termos de organização escolar e práticas pedagógicas, mas tiveram problemas quando tentaram construir um currículo afinado com as concepções dessa escola defendida pelo MST: “O currículo foi difícil, porque os pais achavam que não podia. Um pai foi denunciar a gente na secretaria porque estávamos mudando o currículo da escola. Eles não sabiam que tínhamos esse direito”. A proposta que tentaram implantar não avançou porque não havia formação, como explica a supervisora: “Eu estudei numa escola tradicional de magistério. Eu sabia dar aula, ensinar a ler, escrever e contar. Eu não tinha uma ideologia de luta”. Dessa forma, enfrentar a Secretaria de Educação e não deixar ocorrer a implantação da Escola Ativa era quase impossível, pois não havia sequer esclarecimento sobre o que isso significava.

O Programa Escola Ativa foi imposto pelo MEC às secretarias municipais, que por sua vez o impunham às escolas e aos professores das escolas multisseriadas. Como denuncia a

supervisora, os professores das escolas multisseriadas foram **obrigados** a assumirem a metodologia do programa:

O professor fazia por obrigação. Agora afrouxou um pouquinho, mas no início fazia porque era obrigado. O cantinho de leitura, por exemplo... que coisa rica um cantinho de leitura! Mas o professor só fazia porque era obrigado. Tinha lá para mostrar para a supervisora. Era algo mecânico. Não acreditava no que fazia, não acreditava na proposta. Tinha professor que confessava ter dois cadernos de plano, um para dar aula de verdade e outro para mostrar para a supervisora. Faltava envolvimento dos professores. A consequência de tudo que é imposto ao professor é isso mesmo.

A coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação, ao ser perguntada sobre a resistência dos professores quanto à implantação da Escola Ativa, respondeu:

Teve resistência e ainda tem. Eles ainda alegam a questão do trabalho, porque a Escola Ativa dá mais trabalho. Nós fomos pra capacitação em Belém, e colocamos a necessidade de incentivar mais quem trabalha com a Escola Ativa. Então nós propomos 20 horas com os alunos e 20 horas para as atividades do professor, pra planejar. Aí colocamos isso, pra ver como é que fica. Então a reclamação é o trabalho que é multisseriado e com a Escola Ativa requer muito mais. Nós temos hoje essa questão da reformulação e deixamos bem à vontade aos professores: quem quiser ficar que fique ou apresente uma outra metodologia.

Vemos que há uma pressão tácita sobre os professores. Quem não adota a Escola Ativa não terá material pedagógico, nem formação, nem apoio pedagógico, etc. Precisa, inclusive, estar preparado para defender outra proposta educativa, como bem ressalta a coordenadora.

Da mesma forma, o GESTAR foi imposto em 2006 aos professores desse Município. Iniciou-se com o GESTAR I, que foi oferecido aos professores de 1ª a 4ª séries e educação infantil. O GESTAR II, na área de Língua Portuguesa, foi implantado no Município em 2007, e a partir de 2009 para os professores de 6ª a 9ª e Matemática. Segundo as informações da coordenadora pedagógica, no GESTAR I participam 56 professores, que se dividem em duas turmas nas oficinas de formação. No GESTAR II são 15 professores de Língua Portuguesa. Segundo a coordenadora, o material do GESTAR I foi reproduzido pelo Município. O GESTAR II oferece assistência técnica e os materiais.

Na implantação do GESTAR, os professores foram pressionados, principalmente os de 1ª a 4ª séries. Poucos foram os que resistiram. Perguntamos a eles, numa entrevista coletiva, porque aderiram. Houve silêncio. Os professores se olhavam, temiam responder. Até que alguém se manifestou como porta voz do grupo:

Olha, logo no início já foi colocado que **era obrigado a fazer, senão seria descontado na folha de pagamento**, então todo mundo foi fazer... ninguém é

bobo... (risos) No GESTAR I foi assim. No GESTAR II o pessoal teve mais uma folga, a pressão foi menor (TÂNIA - grifo nosso).

Há um unânime descrédito dos professores quanto ao GESTAR, principalmente em relação ao despreparo dos formadores do programa.

Matemática eu não posso reclamar, mas o professor de Português tinha atividade que ele não sabia. Teria que ser uma pessoa preparada mesmo, mas colocam na formação pessoas que sabem menos que a gente. Então essas questões são complicadas, principalmente por causa do tempo, porque junta muita coisa ao mesmo tempo, acaba tumultuando tudo, aí a gente não tem rendimento e vai todo mundo empurrando com a barriga (JOÃO).

O Pró-Letramento também foi um pacote imposto e os professores devem aplicá-lo em sala de aula. Eles apontam as dificuldades em relação ao conteúdo dos módulos de formação e a incapacidade dos formadores do programa.

O de Matemática até que teve muitas coisas possíveis de aplicar na prática, estava além do conhecimento do aluno, a maioria era coisa muito avançada, muito difícil, a gente não conseguia aplicar na sala, nem o professor do programa sabia passar para gente. Tem de vir conteúdo de 1ª a 4ª série que a gente dê conta, por isso ficou muito a desejar. Iniciei o de Português segunda feira, ainda não posso dizer nada sobre ele. A gente tem de aplicar esses exercícios de Matemática na sala, são os módulos, as T.Is (Trabalhos Individuais). O primeiro, o segundo e o terceiro fascículo a gente até dava conta, mas depois da 3ª série a gente não conseguia mais, era muito abstrato (LAURA).

Não tem nada a ver... No início tinha números naturais... tava de acordo, depois foi avançando, avançando e os conteúdos foram ficando vagos, difíceis e cada vez mais abstratos. No meu conceito ficou muito a desejar o Pró-Letramento de Matemática (TÂNIA).

O Pró-Letramento é para o professor, mas você precisa aplicar as atividades para você ter a prática daquela teoria. O problema é que o formador era fraco, poderia ser uma pessoa melhor preparada (CATARINA).

Segundo a coordenadora pedagógica da SEMEC, o Pró-Letramento não teve a mesma “aceitação” e os professores preferem o GESTAR.

No Pró-Letramento nós temos 23 pessoas inscritas. Olha, quando iniciou a gente tinha 48 inscritos. Começaram, e de repente, por ser muito parecido com o GESTAR, eles optaram por aguardar o GESTAR, que estava parado, visto que as formadoras estavam doentes. Então teve muitos desistentes. Eles acham melhor o GESTAR. Melhor porque já tinham começado (...). Então é uma questão de opção. Eles recebem um material, um módulo de Matemática e Língua Portuguesa. Então, como o GESTAR é mais dinâmico, o pessoal preferiu o GESTAR. Tem gente fazendo os dois, mas é a minoria.

Na verdade, os professores ficam perdidos diante da ordem em inserir-se nos programas. Não têm alternativa, como explica Ana Maria:

Nem todos aderem aos programas. Muitos buscam esses programas por falta de oportunidade, alguns buscam formação, outros para melhorar o currículo e assim

melhorar o salário. Muitos desses programas caem no descrédito e com o tempo se acabam. Os formadores e coordenadores não tiveram formação suficiente e não conseguem dar subsídios para o grupo, aí há um problema de aceitação. Os professores dizem assim: “Vou estudar com alguém que sabe o mesmo tanto que eu?” Há também aqueles professores que adotam apenas os módulos dos programas, como uma cartilha, de ponta a ponta, do começo ao fim. Agora tem aqueles que usam alguns textos, algumas dicas de literatura que podem esporadicamente ser aproveitadas, mas nem sempre. Mas a maioria que participa aplica, pois é cobrada, tem de dar conta da tarefa que é dada a eles (ANA MARIA).

Integram-se, pressionados de todas as formas, em um, dois, três projetos, para satisfazerem seus coordenadores ou mesmo por não disporem de outra proposta, mas têm consciência de que esses programas não servem aos camponeses.

Na falta de outra coisa você abraça o que aparece. Houve uma época que implantaram vários programas ao mesmo tempo e as pessoas se inscreviam... Eu vi gente ficando desesperada, fazendo faculdade, fazendo até dois desses programas... e as pessoas diziam: será que vou dar conta? Perdendo os últimos fios de cabelo, desesperados, uma loucura! Quando a gente vai discutir o que seria ideal mesmo, iihhhh... passa muito longe. Quantos de nós terminou a faculdade com todo custo, pensando que a gente poderia optar por uma pós-graduação de interesse... quando muito aparece... por exemplo, apareceu um curso de especialização em alfabetização, não tinha outra opção, tivemos que embarcar nesse, ou tirar do bolso e não temos condições para isso. Os programas são fontes de recurso, os municípios abraçam e os professores, por falta de outras opções e achando que essa é uma forma de continuar estudando, se apegam a esses programas, mas não que seja ideal (ANA MARIA).

Eu tive olhando que isso é real. Nós temos esse tanto de programa aí... vem na época da política e vem a propaganda: “O IDEB está baixo, mas os professores são capacitados. Nós estamos investindo na capacitação do professor”. E o IDEB está baixo por quê? Porque eles estão pegando todos os programas e jogando goela abaixo. Por que aplica um hoje, outro amanhã... (JOANA).

O GESTAR começou e há um ano está parado por falta de professor formador para o programa... Nem terminou este programa e já começou o Pró-Letramento. A gente está na metade do GESTAR, nem terminou um e já começou outro. Não é um programa ruim, tem várias propostas pedagógicas boas, mas, enfim, só vem para receber recursos e nada mais... Acho que é muito programa... Vem programa, vem programa e nada resolve o problema. Devia vir um programa só. Inventam vários programas para vir recursos e nenhum deles resolve nada... Não estão resolvendo o problema (MARIANA).

Na verdade eles não querem formar cidadãos críticos. Então são propostas que vêm que não levam a criança a pensar e a reivindicar as coisas. Na verdade o que eles querem é isso aqui mesmo como está. Então eles vão montando esses programas e mandando... Vai aquele, vai esse... Aí vão mandando essas coisas pra cá (TÂNIA).

Aí você vê um monte de professor estressado. Com problemas financeiros, já que os programas vêm, mas até agora nossa mudança de nível está em discussão desde quando terminamos a faculdade. E vem a enxurrada de programas. Eles falam que estão investindo em professor, mas esquecem que professor tem que comer (JOÃO).

O GESTAR é outro... Chegou o GESTAR... Maravilhoso... Tira foto... Faz relatório e manda. Vários programas do governo federal vêm... Faz relatório e manda para justificar o dinheiro, mas lá na ponta onde precisa resolver o problema, não resolve. Como disse a Joana, falta um planejamento dos programas no Município (MARIANA).

Na escola também se implantou o Pró-Infantil. Segundo a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal, o Pró-Infantil tem oito bolsistas em três escolas, uma delas é a Escola Paulo Freire. Entretanto, os “estagiários” do Pró-Infantil até a data da pesquisa ainda não estavam recebendo bolsa. São servidoras de limpeza e conservação das escolas que cobravam oportunidade de dar continuidade aos estudos e melhores salários. A coordenadora explica porque foi implantado:

Então houve um manifesto do pessoal que trabalha na limpeza e conservação. Então a gente entrou em acordo com eles, como um incentivo pro estudo. Num horário eles fazem o trabalho de limpeza e no outro atuam em sala de aula. Ficou a critério de cada escola ver a carga horária deles. Trabalham pelo curso, como se fossem voluntários, porque até agora não saiu nenhuma bolsa do Ministério.

A supervisora da Escola Paulo Freire explica como funciona:

No começo eles disseram que todo o pessoal de apoio do Município (zeladoras, cozinheiras, vigias, etc.) poderia participar. Mas não foi assim. Temos uma funcionária da saúde que trabalha em Nova União que veio para cá. A orientação é de que ela ficaria sozinha numa turma. Mas não aceitamos. Nas outras escolas elas ficam sozinhas, mas aqui não aceitamos. Achamos que ela deveria estar com a professora titular da turma de educação infantil, pois não tinha experiência. Só tem essa pessoa, ela se entrosa bem conosco. A coordenadora quase nem vem aqui, quem acompanha o trabalho dela somos nós mesmos. **São pessoas contratadas como estagiárias bolsistas para trabalhar no lugar dos professores.** Trocam o trabalho de professores por esses bolsistas. Fizemos um planejamento com ela, ela levou para sua coordenadora, que não aceitou. Aí disse a ela que mandasse sua coordenadora falar comigo, pois aqui tem de ser de nosso jeito, não do jeito que vem de lá, aí ela aceitou e ficou tudo bem. A bolsista é uma pessoa muito boa, aberta a aprender ... **Mas creio que esse projeto é fechadinho como a Escola Ativa, acho que as outras escolas fazem tudo do jeito que eles mandam** (grifos nossos).

O Pró-Infantil não é nada mais que a precarização total do trabalho docente. Como denunciou a supervisora, se contrata estagiários para prestar serviços como regentes de turmas de educação infantil. É uma forma de diminuir os gastos com essa modalidade de ensino.

Não são diferentes os problemas em relação ao Pró-Jovem, que foi implantado em Nova União vinculado a um programa de ação social e atende a 50 alunos. Destes, 25 são da Escola Paulo Freire. Para os professores da escola, o Pró-Jovem é um desastre. Vejamos os depoimentos.

O Pró-Jovem, por exemplo, sem planejamento, sem atividade nenhuma, só para fazer relatório, para justificar o dinheiro que vem. Na prática mesmo não tem resultado nenhum. Então junta o grupo, tira foto, faz relatório e manda os alunos para casa... Os jovens ficam aqui jogando bola o dia todo... Sem atividade nenhuma, sem fazer nada... Trazer o jovem para a escola, ficar aqui em vez de ajudar nas tarefas da roça, porque na roça tem muitas tarefas. Quando deveriam estar em casa ajudando os pais, aprendendo, estão aqui ociosos jogando bola e negando a atividade produtiva do campo. Ah, é porque está começando... Teria de começar diferente, com uma prática educativa de verdade (MARIANA).

A supervisora da escola explica que esses alunos são beneficiários do Programa Bolsa Família. “Seria uma formação a mais, mas não temos ninguém preparado para trabalhar com eles. Se faltarem a secretaria lhes corta a bolsa, portanto os alunos devem ir à escola em dois turnos, durante todo o dia.” O professor João denuncia:

O detalhe mais crítico é esse: não há nenhum trabalho específico com eles. Eles vêm para a escola aprender o que já sabem. Jogar bola, vôlei, que a própria escola já trabalha no dia-a-dia. Eles vêm aqui apenas pela presença, não para aprender. Como está sendo executado até agora não tem benefício algum, pelo contrário, estão tirando os benefícios deles. Eles são afastados do convívio com a família. Em casa estão aprendendo com os pais o trabalho do campo. Aqui estão apenas perdendo o estímulo pelo campo. Não é satisfatório, se houvesse pessoas capacitadas para trabalhar com esses alunos, ensinar outras coisas, fazer biojóias, por exemplo, aprender coisas sobre o campo, aí tudo bem... (JOÃO).

Eles vêm no período que não estudam e ficam jogando bola. Na verdade ficam o dia todo aqui na escola. Alguns vão para casa no intervalo, mas a maioria fica. O projeto é para inclusão social, algo assim. Eu particularmente acho que não é viável. Teve alunos que foram selecionados mas os pais não deixaram. Eles escolheram entre os beneficiários do Bolsa Escola. Os alunos do sítio, no horário oposto eles ajudam os pais, eles não são como os alunos da cidade, que ficam na rua, pois trabalhar o Conselho Tutelar não deixa, e ficam sem fazer nada. Aqui no campo eles ajudam os pais, prendem bezerro, tiram leite, agoram a horta, ajudam a mãe na cozinha. Eles ficam aqui na ociosidade, jogando bola, brincando... (JOANA).

O PDE foi implantado nos municípios pesquisados e em praticamente todos os municípios do Estado de Rondônia. Analisaremos o caso de Nova União, e, como exemplo mais concreto de sua aplicação, a Escola Paulo Freire. A diretora explica:

Temos PDE desde 2001. É um projeto de melhoria da escola, em cima de dados estatísticos... Vem um manual do MEC, que tem três instrumentos por meio dos quais a gente faz todo o levantamento da situação da escola. A parte de estatística sobre evasão e reprovação é a secretaria que faz. As outras coisas, como avaliação da aprendizagem, currículo, condições materiais da escola, etc. são feitas aqui, com os funcionários. O questionário que a gente preenche tem as *Fraquezas, as Forças, as Ameaças*. Em cima disso, a gente faz o plano de ação que vai para a Secretaria de Educação, que envia para Porto Velho. Vem recurso do PME. Nosso plano de ação contém ações financiáveis e ações pedagógicas.

A diretora afirma que, por meio do PDE, se informa aos órgãos superiores tudo o que ocorre na escola, além do planejamento do que está e será feito. Assim, o MEC e os organismos financiadores têm total controle das escolas em todo o País. Mesmo com a adesão ao PDE, é irrisório o percentual de recursos financeiros repassados anualmente à escola.

Até o ano passado era o governo federal quem mandava esse recurso, agora somente o Município. A APP da Escola Paulo Freire recebe o PME e o PDDE, que é repasse anual. O PDDE foi R\$6.345 e o PME veio R\$1.300. Com o recurso do PDDE a gente adquire material pedagógico permanente, material de limpeza. Uma parte é para material de consumo, outra para material permanente, que é R\$1.220,00.

Manter uma escola funcionando com apenas R\$7.645,00 ao ano é muito difícil. Na ocasião da pesquisa, os computadores do Pró-Info (Programa Nacional de Informática na Educação) estavam encaixotados por não haver as condições necessárias à sua instalação. A precariedade da infraestrutura e de equipamentos decorre dessa falta de recursos para manutenção e investimento. O PDE não soluciona os problemas da escola, se constitui apenas num mecanismo de controle, num obstáculo para a construção de seu projeto político-pedagógico. Perguntamos à diretora sobre o projeto político-pedagógico da escola. Posicionando-se criticamente, ela explicou que há vários meses, nas adversidades apresentadas no contexto das políticas do Banco Mundial, estão discutindo excepcionalmente um projeto político-pedagógico com a comunidade do Assentamento:

Tem muitas escolas por aí copiando e falseando projetos para cumprir a burocracia das secretarias. A única escola que não tem projeto é a nossa. É a única que está construindo com a comunidade. As demais não construíram, tem um amontoado de cópias que só serve para guardar na gaveta. Pode chegar na Secretaria e consultar, a única escola que não tem é a nossa. Não mandamos porque não construímos ainda, não vamos fazer de conta como as outras.

Por fim, o conteúdo das entrevistas demonstra que não há discussão com os sujeitos da educação, os programas são plenamente impostos. O Banco Mundial impõe ao MEC, que impõe às secretarias municipais, que impõem às escolas e aos professores, que impõem aos alunos. É um círculo vicioso e autoritário, bem típico da “pedagogia norte-americana”. Observamos também o escárnio, o desprezo que muitos têm pelos programas. Uns apenas contestam, outros aparentam odiá-los. Mas, não sendo possível deixar de executá-los, o que lhes resta são as adaptações.

5.4.2 “Roer o próprio pé para adaptá-lo ao sapato”

Os professores criticam os conteúdos dos módulos dos programas, ou por acharem difíceis, “fora da realidade” como dizem, ou por achá-los sem criticidade. Buscam aplicar as concepções de educação do campo desenvolvidas pelo Movimento Articulação Nacional, em favor de uma educação do campo, mas, não tendo autonomia para isso, tentam inserir alguns de seus elementos dentro das atividades propostas nos módulos dos programas do Banco Mundial, adulterando e desfigurando o que neles havia de positivo. Essa tentativa de adaptação de uma proposta à outra sem lhes modificar o conteúdo e o método equivale a “roer o próprio pé para adaptá-lo ao sapato”⁹². Essas contradições se explicitam nas

⁹² Frase utilizada pelo presidente chinês Mao Tsetung ao criticar os manuais de guerra. In: Problemas Estratégicos da Guerra Revolucionária na China (MAO TSETUNG, 1975c, p.192).

entrevistas que apresentam críticas aos programas implantados na escola. A descrição dessas críticas será exposta na análise a seguir, fidedignamente às entrevistas concedidas a nós pelos sujeitos da pesquisa.

Iniciaremos pelo Programa Escola Ativa, ressaltando as principais críticas registradas nas entrevistas em relação a ele.

A indisciplina apresentada pelos alunos egressos da Escola Ativa é um dos aspectos questionados pelos professores. Afirmam que eles, ao chegarem à 5ª série na Escola Paulo Freire, “não têm limites” e conversam muito desnecessariamente na sala de aula, conforme ressalta o prof. Pedro.

A Escola Ativa em si era uma escola inovadora, um método diferente de trabalhar, mas não sei se os professores não estavam preparados para isso, porque nem sempre conversas na sala devem ser proibidas, mas nem todas as conversas são válidas... A Escola Ativa trabalhou muito isso, qualquer conversa era bem-vinda e aí os colegas sempre reclamam que os alunos da Escola Ativa não têm limite, não conhecem os deveres e direitos deles na sala. Eles conversam a qualquer hora, qualquer assunto, não têm noção do espaço. Eu acho que se a escola ativa tivesse melhor preparado os professores para sua função - o que é dar direito ao aluno, o que é ser um aluno verdadeiro, o que é a transformação do aluno - teria um grande resultado, mas do jeito que está... (PEDRO).

Mas, a principal crítica não é sobre a metodologia da Escola Ativa, mas sobre seu conteúdo. Na opinião do prof. João: “Eu acho que ela é mecânica. A Escola Ativa segue módulo, longe da realidade”. A supervisora da Escola Paulo Freire, que tem convivido há anos com as práticas pedagógicas da Escola Ativa, diz que o problema com certeza não está no método, mas no conteúdo:

Tem muito material, muita coisa... as metodologias são legais... mas no fundo, conteúdo mesmo... Teve uma época que os professores de 5ª a 8ª satirizavam, chamavam os alunos egressos da Escola Ativa de **formiguinhas**, pois só sabiam cortar folhas. Eles saem de lá vazios de conteúdos. Podiam aproveitar mais, pois as metodologias são boas, os materiais (...) O professor deveria estar convencido de que aquilo é bom, mas não se convence... (grifo nosso).

A qualidade do ensino oferecido pela Escola Ativa é questão controversa. A coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação afirma que a Escola Ativa tem obtido os melhores resultados.

Em relação às escolas multisseriadas, o rendimento da Escola Ativa tem sido melhor. A autonomia, as atitudes dos meninos têm sido bem melhores. Hoje tem as duas na zona rural (com e sem Escola Ativa). Então eu acho que a Escola Ativa tem mais autonomia, mais participação, comportamento. Nós temos dados aqui, da avaliação do Gestar, que a Escola Ativa tem sido melhor, no trabalho multisseriado.

Mas essa qualidade da Escola Ativa, propagada pela Secretaria de Educação, é questionada pelos professores dos dois turnos da Escola Paulo Freire que participaram da

pesquisa, tanto nas entrevistas individuais quanto coletivas. Perguntamos aos professores de 5ª a 8ª séries como avaliam a Escola Ativa, se os alunos egressos dela chegam mais preparados à Escola Paulo Freire ou se o nível é igual aos alunos que estudam na seriação. Vejamos algumas respostas:

Olha, elas vêm com muitas dificuldades. Temos duas dessas escolas no Assentamento. O nível de aprendizagem é muito baixo, mas quanto ao relacionamento deles é a mesma coisa (DIRETORA DA ESCOLA PAULO FREIRE).

Tem mais dificuldades. A gente recebe alunos aqui com muita deficiência, quando vem da Escola Ativa. Depende da ajuda da família também. Eu apenas sinto que eles vêm com muita deficiência de leitura e escrita (ISABEL).

Principalmente em leitura e escrita, muita dificuldade (JOÃO).

A Escola Paulo Freire tem recebido na 5ª série os alunos de series iniciais de outras escolas e algumas delas são das escolas ativas, e a gente fica se perguntando como tem sido esse trabalho, o método, o processo, pois a gente tem a visão de que a Escola Ativa produz um processo de envolvimento do aluno, mas quando você pega a disciplina de Português, que determina as demais, percebemos que ele tem muita dificuldade com a leitura e a escrita e que a gente precisa parar na 5ª série e trabalhar com ele para que consiga avançar nas séries seguintes. O maior índice de reprovação é na 5ª série devido a essas dificuldades. Aqui na escola trabalhamos ensino seriado e nos perguntamos se deveríamos ou não trabalhar por ciclo, mas percebe-se uma grande dificuldade dos alunos, principalmente das Escolas Ativas (FRANCISCA).

As falas dos professores apresentam uma dura crítica ao conteúdo da Escola Ativa, de que ela não está preparando os alunos com os conhecimentos básicos exigidos pelo segundo segmento do ensino fundamental. Para confrontar as informações que recebemos na Escola Paulo Freire, fomos a uma escola multisseriada chamada Belo Horizonte, numa linha vicinal a cerca de 30 km da cidade de Nova União. Entrevistamos a professora Fátima, que aderiu ao Programa Escola Ativa com seus 15 alunos (destes, quatro são de alfabetização). A professora explicou como organiza as atividades pedagógicas: “Eu agrupo por série. Faço atividades separadas por grupo, sentam assim, por nível de escolaridade”. A Escola Ativa tem módulos para todas as séries iniciais. A professora avalia o programa positivamente: “No principio eu não gostava. Alguns falavam dos problemas, que dava muito trabalho e outros comentários. Mas, quando entrei na Escola Ativa eu gostei, porque eu aprendi muita coisa... Vem material, não falta material”. Mas, afirmou não utilizar somente os módulos da Escola Ativa:

Eu agrupo por série. Faço atividades separadas por grupo, sentam assim, por nível de escolaridade. Dependendo da quantidade e da atividade a gente mistura. No caso da alfabetização é assim. Agora em nível de série não se misturam. Não trabalhamos temas pra todo mundo. A gente faz um projeto com tudo. Mas as atividades são separadas. As atividades são diferentes, mas o conteúdo é o mesmo. **Eu faço o GESTAR também. O Pró-Letramento não. E aí eu misturo as duas coisas, o GESTAR e a Escola Ativa** (grifo nosso).

A prática da professora retrata a realidade das escolas multisseriadas que trabalham com a Escola Ativa em Rondônia. Em algumas há uma miscelânea de módulos de programas, que não fazem mais que desorientar o professor, torná-lo cada vez mais alienado da realidade e dos processos educativos emancipadores. Perguntamos a ela se sabia que o financiador da Escola Ativa era o Banco Mundial e a opinião dela sobre o motivo desse interesse do Banco em promover a educação dos camponeses: “Pra ver o desenvolvimento do campo? Pra permanência da pessoa no campo, não é? O que você acha?” Dirigiu-nos a pergunta e ficou pensativa.

Observamos as relações pedagógicas estabelecidas nessa escola, a organização do espaço, do tempo, etc. A sala, uma perfeita organização. Lá estava o Cantinho da Matemática, o Cantinho de Ciências, o Cantinho de Leitura, enfim, todos os cantinhos previstos no manual. As crianças, todas em grupo, dispostas em mesinhas coletivas e de crachás com seus nomes no peito. Havia crianças de várias idades e de vários níveis cognitivos. Ao adentrar na sala nos assustamos com a saudação em coro decorado das crianças que se levantaram: “Bom dia, como vai você? Seja bem-vinda à nossa escola!”. Todas as atitudes eram ensaiadas e mecânicas. A escola muito simples, de madeira, com assoalho também de madeira bruta, encerado e brilhoso, tudo limpíssimo, assim como a pequena cozinha. Os alunos tiram os sapatos na porta de entrada da sala e não há o menor vestígio de poeira. Cada coisa tem o seu lugar. Os alunos se organizam em coletivos: cada dia se revezam nas tarefas de limpar a sala de aula, fazer a merenda, limpar o banheiro, etc.





Fotos 15 a 18: Escola Belo Horizonte, Município de Nova União/RO, onde funciona o programa Escola Ativa. Autora: Marilsa Miranda de Souza. Pesquisa de campo (dezembro de 2008).

A organização em coletivo faz parte da proposta da Escola Ativa, assim como o governo estudantil, que agora, devido aos problemas, mudou para colegiado estudantil, como explica a coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação:

E a outra mudança é que agora não é “governo estudantil”, mas “colegiado estudantil”. Antes era aquela eleição igual à tradicional que a gente tem. Mudou a estrutura. Então agora vai ser a representação dos alunos, que elegem seu representante para participar do colegiado estudantil e o colegiado estudantil vai participar do conselho escolar que vamos criar nas escolas. Foi muito boa essa mudança. A outra dava muito atrito, dava inclusive o que a gente vê aí, pai prometendo e comprando votos. Os alunos viam na prática dos adultos e acabavam reproduzindo.

A visão de coletivo da Escola Ativa é completamente conservadora. Esse é o cotidiano da “coletividade” da Escola Ativa, conforme a professora:

Quando chegam aqui, dois alunos vão lavar o banheiro, duas ficam aqui, duas na varanda e o restante lá na sala. Tem uma escala. Aquele grupo vai limpar os “cantinhos” e tem dois que varrem. Tem uns que lavam as tábuas, um pra molhar a horta e um pra limpar a porta. O restante fica na sala. Rezam e vão ler até os demais terminarem o serviço. Todo dia é assim.

Makarenko, em suas práticas pedagógicas na construção da pedagogia socialista na Rússia, dizia que a o trabalho coletivo deve expressar um modo socialista de vida, uma mentalidade coletivista, onde o bem-estar de todos é o bem-estar de cada um. Para ele a coletividade é uma microestrutura social em que se reproduz um tipo de relações característico para todo um conjunto de relações.

A coletividade só pode se desenvolver baseada em uma atividade que seja claramente útil à sociedade, uma atividade concreta, consciente. Essa coletividade cria particularidades quando defende interesses comuns, luta por direitos pessoais ou sociais. Para Makarenko, o processo realizador da soberania da coletividade está no problema da personalidade e da

coletividade. É preciso criar as condições para o desenvolvimento harmônico e livre do indivíduo para a educação coletivista: "Para trabalhar com uma só pessoa tem que conhecê-la e cultivá-la. Se eu imagino as pessoas como grãos amontoados, se não as vejo na escala da coletividade, se as abordo sem ter em conta que são parte da coletividade, não estarei em condições de trabalhar com elas" (MAKARENKO, 1986, p. 86).

O pensamento de Makarenko nos reporta ao pensamento de Duarte, que se preocupa com a construção de uma individualidade não alienada, que possa formar um sujeito autônomo. "O 'aprender a aprender', nada tem de crítico". A crítica, ou o chamado "saber crítico" destas pedagogias, limitam a individualidade do educando através de estratégias participacionistas e inclusivas à lógica do sistema, objetivando adequá-lo e controlá-lo (DUARTE, 2006, p. 157). Conforme Duarte, os conceitos de coletividade, de individualidade e autonomia dos sujeitos formulados pelas pedagogias do "aprender a aprender" servem apenas para esvaziar a individualidade, reificá-la a partir da lógica da exploração de mais-valia, da lógica produtivista desumanizadora do mercado capitalista. Conforme Rosar (1999, p. 170), "essas evidências levantam questionamentos sobre as possíveis intenções implícitas do projeto, quais sejam, de apenas 'reproduzir', 'treinar', sem que se amplie a capacidade de reflexão e de produção de novos conhecimentos elaborados coletivamente, numa perspectiva crítica".

Essas ditas "coletividade" e "participação" da Escola Ativa foram os elementos que mais marcaram nossa observação. Percebemos muita fragilidade, mas ao mesmo tempo muita força de controle sobre os professores. Além dessa professora, entrevistamos ainda uma professora da Escola Paulo Freire que trabalha com o programa em turno oposto. Foi a única professora da escola a defender a Escola Ativa, ao mesmo tempo que apresentou problemas em relação ao conteúdo dos módulos, afirmando não serem críticos e necessitarem de adaptações:

Quando a gente olha os livros da Escola Ativa, vemos que foram preparados para a Região Nordeste, não sei que região lá... mas foram feitos para as escolas do campo, tanto que agora estão sendo produzidos livros para a Região Norte. Por enquanto é um material só para todo o País. Não acho que seja bom o suficiente, tem que acrescentar para ser crítico. Acrescentar o que se quer... por exemplo, eu incentivo meus alunos a plantar, a cuidar da terra... Muitos alunos dizem assim - "meu pai não planta arroz, porque o arroz é muito barato, é melhor comprar na cidade". Eu pergunto, "mas vocês vão morar no campo só produzindo leite?" Eles respondem: "Professora, mas leite dá mais". Os módulos não incentivam a plantar, a gente tem de incentivar. Os livros que falam de calendário agrícola, que tratam de como eu planto, como eu colho, eu utilizo, incentivando os alunos a produzirem no campo (JOANA).

Da mesma forma, a opinião dos professores sobre o GESTAR é ainda mais negativa. Apontam criticamente seus maiores problemas e suas tentativas de fazer “**adaptações**”. Há um conflito expresso entre o que fazem e o que gostariam de fazer: “Temos de trabalhar o que o MEC e a Secretaria impõem... É tudo de cima pra baixo. Temos de começar a mudança de baixo para cima” (JOÃO).

Toda a legislação que trata da educação do campo também fala em adaptação, como vimos no Capítulo IV. Assim, não é de estranhar que a ideia de adaptação seja tão disseminada. O discurso de **adaptação à realidade do campo** é unânime entre os entrevistados.

Sim, utilizamos (os módulos) na sala de aula. Mas não seguimos somente isso que vem de lá, tentamos **adaptar** à nossa realidade (CLARICE).

O GESTAR é de fora, nada tem a ver com a realidade do campo. A gente vê pelas provas (...) Vem tudo pronto, a gente fica até surpresa. Teve uma vez que houve uma questão sobre bois. Os alunos daqui todos conseguiram resolver, pois é algo sobre a realidade dos alunos, mas isso é raro. **Os livros nada têm a ver com a nossa realidade** (ISABEL).

Deveria ser criado um programa exclusivo e específico pro campo. Esses programas são feitos pra educação urbana. Aí a gente do campo tem que **adaptar**. O GESTAR, mesmo, a gente tem que adaptar. O Pró-Letramento também (PEDRO).

No GESTAR não podemos mudar nada não, é fechado. A gente tenta **adequar**... é difícil encontrar um texto sobre o campo. É tudo muito mesclado... É difícil dizer que a gente trabalha educação do campo (CARMEN).

No GESTAR não é que tudo é ruim. Mas a gente tem de **adaptar** a realidade. O problema é que quando vêm as provas, tipo a Prova Brasil, o conteúdo é diferente. Então não dá pra gente trabalhar. As provas são elaboradas conforme esses programas, igual à realidade de Brasília e não daqui. O nosso conteúdo é outro. Nós não trabalhamos o que eles trabalham. Aí vem o reflexo que é o IDEB baixo, por conta das provas negativas. O aluno não viu aqueles exemplos, aqueles conteúdos. Não é que os alunos não sabem (TÂNIA).

Na Prova Brasil, por exemplo, cai porcentagem e outros conteúdos. Então eu tenho que **adaptar** esses conteúdos. O conteúdo que é útil pra vida do Assentamento, eu não tenho como trabalhar, vão ficando de lado (JOÃO).

Se precisam de **adaptação**, esses programas não são adequados à educação do campo. A busca de adaptação deve-se ao fato de serem completamente deslocados da realidade do campo, como denunciam os professores. Os módulos contêm exercícios com exemplos de uma realidade urbana desconhecida dos alunos, como explica Joana:

A maioria dos textos é da zona urbana. Os textos de Matemática são sobre carro, pneu e os alunos não sabem direito nem quanto vale um carro. Outra coisa que não tem nada a ver. Tem livro que diz, “qual o número da sua rua, da sua casa, qual o nome do seu bairro...” Que é isso, gente?! Nós moramos no sítio. Os alunos moram na linha, no sítio. Eu posso ensinar a eles que casa na cidade tem que ter número, tem que ter nome, que bairro tem que ter nome. Agora, aqui não! Eu moro perto de

fulano, ciclano, gleba tal... Então as coisas são assim. Eles não entendem isso (JOANA).

Há muitas contradições. Ao mesmo tempo em que defendem uma educação “voltada para a realidade”, se veem numa encruzilhada, pois ficam em dúvida se devem preparar seus alunos para as avaliações instituídas pelo MEC ou para a vida no campo, como acreditam que deve ser o papel da educação, difundida pela proposta de educação do campo dos movimentos sociais. Se no dia-a-dia se faz adaptações, não é possível fazê-las nas avaliações impostas.

É o caso das avaliações que mandam, como Provinha Brasil, Olimpíadas de Matemática. Eles não mandam por região. Nossos alunos, dentre as 40 questões acertaram três. Porque foi feita lá. Eles não podem uniformizar uma prova para todo o Brasil, tem de ser por região, de acordo com os exemplos da realidade, como trabalhamos. Os livros de Matemática, as provas, trazem exemplos de edifícios, de prédios. Temos de aplicar do jeito que vem, não posso adaptar à realidade do meu aluno. Às vezes a gente fica meio balanceada, porque sei que meus alunos precisam aprender tudo para passar em provas, concursos... Sei que eles nem sempre vão encontrar tudo adaptado à realidade deles, a gente acaba entrando em conflito (ISABEL).

E quando se fala na Escola Ativa, só lembro da Provinha... Os professores de Matemática aí, ó... (risos). Aconteceu que um menino conseguiu se sair bem na prova das Olimpíadas de Matemática, a ponto de ser classificado para outra etapa, mas no dia-a-dia ele não consegue essa façanha. É uma criança que tem muita dificuldade em todas as disciplinas. Teve até quem gostaria de homenageá-lo no dia 7 de setembro porque... Nossa!... ele saiu da Escola Ativa e se saiu bem, foi classificado e não sei o que, né? Mas quem trabalha com ele aqui sabe que ele não tem essa facilidade, muito pelo contrário (muitos risos). Colocamos em questionamento a validade dessas provas que já vêm prontas, não avaliam nada (ANA MARIA).

Na segunda fase a outra prova não era de marcar x, eu acompanhei, ele saiu quase correndo. Não era de marcar x... e ele não fez nada. Foi sorte ter marcado no lugar certo (muitos risos) (ISABEL).

Perguntamos se dão conta de fazer as adaptações devidas e como fazem isso. Eis algumas respostas:

Nem sempre a gente dá conta. A gente tenta, né? Mas às vezes o tempo não ajuda. A gente trabalha o dia inteiro e às vezes não tem como planejar. A gente trabalha com projeto, joga as atividades dentro daquele projeto, trazendo pra realidade. Por exemplo, na Matemática a questão da colheita, a festa junina. Então a gente tenta trabalhar envolvendo as atividades do campo, em todas as disciplinas, mas se fosse tirar pelo livro, não. A gente aproveita a realidade só através desses projetinhos que a gente faz (TÂNIA).

Temos trabalhado através de pesquisas. Dentro das pesquisas os professores trabalham a realidade do campo, dentro dessas pesquisas envolvem todas as áreas. Os professores abordam questões da produção, aí o professor de Matemática na forma de gráficos, porcentagem, o de Português com textos. Cada professor trabalha o assunto dentro de seu campo de estudo (VICE-DIRETORA).

Aqui nós começamos a trabalhar com projetos e aí foi possível trazer os conteúdos mais próximos da realidade. Na Semana da Pátria, por exemplo, a gente discutiu e trabalhou sobre a Amazônia, o meio ambiente, os povos... Não foi muito fácil, por ser uma coisa nova. No outro período trabalhamos um projeto voltado para agricultura. Conseguimos sair de dentro da sala e fazer uma horta que até serviu para melhorar a merenda por alguns dias. Não foi o suficiente, mas foi uma experiência prática e que deu noção de como começar a trabalhar com questões práticas, mas dependendo do tema a gente fica meio sem chão, sem saber como começar (PAULO).

Na questão da Geografia, eu dei um trabalho e eles sugeriram trabalhar os diversos temas da atualidade: drogas, aquecimento global, preconceito racial.... Então eu só dividi os grupos e sorteei os temas (PEDRO).

Fica claro que houve o convencimento do “aprender a aprender, do “aprender a fazer” que se concretiza por meio da pedagogia de projetos, e resulta numa prática inconsequente. As contradições se evidenciam. Há uma enorme confusão teórica. Os professores pensam que “trabalhar a realidade” é trabalhar com projetos, é levar os alunos para fazerem horta, entre outras atividades que consideram avançadas do ponto de vista da educação. Perguntamos aos professores como desenvolviam a proposta da “educação do campo” em suas aulas. O que vocês fazem de diferente, de inovador, o que marca a diferença dessa escola de Assentamento? Vocês correspondem com a história de luta dessa comunidade? O que diferencia essa escola das outras escolas polo?

Eu sou uma agregada... (risos). A maioria dos lotes aqui foi vendida. Eu mesma vim depois, não fiz a luta pela terra. Estamos tentando resgatar as raízes, pois não tem 100% de assentados, então é complicado trabalhar com essas famílias que não tiveram aquele sofrimento da luta pela terra, do acampamento. É difícil trabalhar com outra proposta educativa. Daí devemos começar com as crianças. A maioria não aceita a nova proposta da educação do campo que tentamos trabalhar. A gente não pode tapar o sol com a peneira, pois a realidade é cruel. Tenho cinco anos aqui... falta muito, muito mesmo (TÂNIA).

Entre as coisas que a gente tem feito, é o resgate de nossas origens... a escola tem tido uma participação nessa discussão, com tanta limitação que temos. Até porque menos da metade dos funcionários dessa escola passaram pelo processo de luta. Muitos já se perderam... A festa dos dez anos do Assentamento aconteceu porque a escola puxou a discussão, foi a escola que organizou. Os alunos fizeram o trabalho de pesquisa sobre a produção do Assentamento, a produção de grãos, produção de leite, produção de animais, etc. Acho que temos feito um trabalho enquanto educação do campo. Quando a gente discutiu sobre o 7 de Setembro... Que temas vamos priorizar? No ano passado utilizamos o tema meio ambiente e fizemos um trabalho excelente. Começamos a trabalhar com projetos coletivamente nos últimos tempos. Trabalhamos um projeto sobre a agricultura, sobre a origem da agricultura, praticamente em todas as disciplinas. Iniciamos uma horta, que acabou influenciando as crianças, como muitas mães comentaram na reunião sobre o interesse das crianças por fazer horta em casa. Eu vejo que temos algumas dificuldades porque fomos formados para fazer uma educação tradicional. Os cursos de formação são convencionais, eu tive oportunidade de fazer o magistério pelo movimento, outros aqui fizeram a Pedagogia da Terra, os demais colegas fizeram toda a formação nos cursos convencionais, a maioria fez Prohacap. Alguns professores trabalharam diferente, mas é pouco. Temos muita dificuldade para assimilar isso. Falamos bonito, mas temos dificuldade de colocar o discurso em

prática, talvez pelo medo, pela insegurança. Será que eu vou preparar essa pessoa para o Assentamento ou para o mundo lá fora, para toda a sociedade? A contradição é muito grande... ficamos meio confusos. Quase toda semana a gente tira uns 15 minutos para discutir os problemas, onde estamos acertando, onde estamos errando, então para mim nessas pequenas coisas estamos tentando fazer diferente das demais escolas (ANA MARIA).

Uma coisa que a gente consegue trabalhar e é muito interessante é a própria história dos alunos da comunidade. A gente começa a falar da vida deles. Nas séries iniciais estamos trabalhando um projeto sobre o nome, todo esse resgate da família, do nome, do vir pra cá. No ano passado, no aniversário do Assentamento, envolvemos todo o Assentamento no trabalho de pesquisa, levantando dados. Nessa atividade todas as disciplinas se envolveram. Em História, eles foram escrever a história deles, a história da família, resgatando a história do tempo de acampamento. Como eles foram assentados, porque vieram para o acampamento, crianças que foram gestadas no acampamento, muitos pais ajudaram os alunos a reconstruírem essa história. Em todos os trabalhos das disciplinas os pais ajudaram, resgataram a memória do Assentamento. A festa teve um clima muito emotivo, onde todas as famílias se sentiam parte (PAULO).

Os professores se referem ao “resgate” da memória coletiva do Assentamento. Este é um aspecto importante, pois reforça a memória da luta pela terra. A festa de aniversário do Assentamento e a pesquisa sobre a produção envolveram os alunos e a comunidade em atividades significativas, importantes para o coletivo. A fala da professora ressalta a insegurança causada pela má formação, como ela mesma identifica. Há muita confusão em relação ao que chamam de “estudar a realidade”, mas se opõem aos conteúdos dos módulos dos programas e buscam inserir a escola na comunidade por meio dos projetos.

Os pedagogos russos Pistrak e Makarenko⁹³ buscaram estudar a prática pedagógica na construção da educação após a Revolução Russa de Outubro de 1917. Suas teorias e análises sobre o processo educativo foram apropriadas e distorcidas pela pedagogia pragmática. Segundo Nosella, a própria Escola Nova foi originalmente organizada pelo movimento operário, na Comuna de Paris, sendo posteriormente apropriada pela burguesia, que lhe deu um feitiço conservador (NOSELLA, 1986, p. 120 e 131). O próprio Pistrak esclarece que

certos representantes (refere-se aos pragmáticos norte-americanos) dessa concepção democrática e pedagógica imaginam que somente através da escola “pela via pacífica do progresso gradual”, é que se pode alcançar um futuro melhor, realizar a felicidade dos homens. Entre esse ponto de vista e o nosso há uma diferença profunda e de dupla natureza: de princípio e de prática (PISTRAK, 2000, p. 108).

⁹³ **Anton Semionovich Makarenko**, que na Colônia Gorki (1920-1928) e na Comuna Dzerjinski (1927-1935) responsabilizou-se pela educação de menores infratores e marginais, órfãos. Defendia uma educação dialética voltada para a promoção da coletividade, que deveria funcionar como autogestão planejada e disciplinada, inclusive disciplina militar, com a constituição de destacamentos, uma vez que essa forma de organização do proletariado é a forma superior da luta desse mesmo proletariado. **Pistrak** foi idealizador da Escola do Trabalho como forma de produzir um novo homem em todas as atividades essenciais humanas, dentre as quais o trabalho é a principal.

Pistrak diz que a educação socialista deve se centrar em dois princípios: relações com a realidade atual e auto-organização dos alunos. Trazendo para nós o conceito de realidade atual de Pistrak, compreendemos que “a realidade atual é tudo o que, na vida social de nossa época está destinado a viver e a se desenvolver (...). Em resumo, a realidade atual é o imperialismo em sua última fase...” (PISTRAK, 2000, p. 32). Para ele, “o objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela” (PISTRAK, 2000, p. 32). O problema de estudar a realidade atual implica justamente na própria organização da escola, dos programas de ensino existentes, hoje vinculados aos programas do Banco Mundial. Para Pistrak, para estudar a realidade atual é preciso

rever o objeto do ensino tradicional, herdado da antiga escola, e nos capacita a abandonar impiedosamente uma série de disciplinas (...) de introdução de novas disciplinas desconhecidas da escola até então: a concepção marxista dos fenômenos sociais, o programa de história necessário à compreensão e à explicação da realidade atual, as ciências econômicas, as bases da técnica, os elementos da organização do trabalho, tudo isso deve começar imediatamente a fazer parte da escola; o ensino das ciências naturais, da física, da química deve ser concebido de uma forma completamente diferente, visando a novos objetivos (PISTRAK, 2000, p. 33-34).

Estudar a realidade numa situação de educação na qual predomina o projeto imperialista é o grande desafio colocado aos professores. Discutir, celebrar a luta pela terra na memória dos assentados é desenvolver a consciência da luta contra o latifúndio e a sociedade de classes geradora de camponeses sem terras, é estudar a realidade atual. Discutir produção no Assentamento e os problemas dessa produção é estudar a realidade atual, que, com mais ou menos criticidade, é um mecanismo de oposição ao que é estabelecido nos programas escolares. Para Pistrak “a escola deve explicar a cada um os objetivos da luta, contra o que lutar e por que meios, o que cada aluno deve criar e construir, e como (...) o conteúdo do ensino deve servir para armar a criança para a luta e para a criação da nova ordem (PISTRAK, 2000, p. 37).

Diferentemente dos métodos ativos pragmáticos, Pistrak fala de uma ação ativa da criança na concretização da ciência por meio do trabalho e da assimilação das noções fundamentais da filosofia marxista, para que compreenda o sentido de suas ações, para que compreenda os fenômenos sociais. A prática dos professores não se ilumina da teoria marxista, mas apresenta resistência ao ritual estabelecido na escola. Os professores relatam as ações da escola junto à comunidade, os trabalhos práticos organizados junto aos alunos e à comunidade:

Uma coisa que a nossa escola sempre tem feito, nós mesmos deixamos no esquecimento. Aquelas árvores que os alunos ficam na sombra, eles ajudaram a

plantar e muitos deles já saíram, já terminaram... Foi um trabalho feito pela escola. O trabalho que eles fizeram naquela época tá aí, permanecendo, as árvores tão crescendo. Foram feitos vários trabalhos, textos. E o que vocês têm feito na prática sobre a educação do campo? E às vezes a gente fica procurando o que foi feito e dizemos que não fizemos nada... Então, são esses pequenos detalhes que a gente deve lembrar... Nós temos feito muitas atividades voltadas pra educação do campo. Eu acho que a nossa escola, por exemplo, já fez vários encontros de sem-terrinha onde a gente já reuniu crianças de outros assentamentos e acampamentos em Ouro Preto, Porto Velho, Ji-Paraná, no Assentamento Padre Ezequiel e a gente tem participado (...). O pessoal que trabalha com o ensino primário fez um projeto pra discutir a questão da cultura, da festa junina... A gente encerrou com uma festa e reuniu toda a comunidade pra participar, e não foi uma festa pra arrecadar recurso, foi um momento que a gente passou junto e o pessoal veio, tomou suco, trouxe doce... Então são trabalhos interessantes voltados pra educação do campo, de estar buscando um pouco das nossas origens, Agora eu sinto que tem muita coisa que a gente tem que ir melhorando... ir aprendendo a fazer, então quando a gente dá um passo importante, aquele passo acaba comprometendo a gente pra outro passo seguinte. Cada passo que a gente dá a gente sente a obrigação de dar outro passo. E a gente às vezes se sente sem pernas pra fazer. Mas nós temos feito muitas coisinhas que acabam no esquecimento (PAULO).

É uma prática voltada ao interesse da comunidade, não aos interesses de mercado. É o princípio da utilidade social. De acordo com Pistrak (2000, p. 56), “podemos e devemos induzir as crianças a toda uma série de tarefas, como por exemplo, a limpeza e a conservação dos jardins e de parques públicos, a plantação de árvores, conservação das belezas naturais, etc.” O plantio de árvores de que fala o professor, o encontro de Sem Terrinha⁹⁴, o projeto desenvolvido junto à comunidade sobre as festas juninas, criam uma referência da escola como um centro cultural:

...como um centro cultural de grande importância, permitindo que se vejam claramente as possibilidades de sua utilização (...). Todas essas formas de trabalho extra-escolar, em seu conjunto, acabam construindo o trabalho social da escola enquanto centro cultural (...). É evidente que resultados isolados estão longe de ser suficientes. É preciso que a concepção da educação social penetre nas amplas massas (...). É preciso que cada cidadão considere a escola como um centro cultural capaz de participar nessa ou naquela atividade social; a escola deve considerar o direito de controle social neste ou naquele campo, o direito e o dever de dizer sua palavra em relação a este ou aquele acontecimento, o dever de mudar a vida numa direção determinada. Quando esse ponto de vista for admitido a escola se tornará viva (PISTRAK, 2000, p. 57-58)

A proximidade da escola com a comunidade possibilita o desenvolvimento de algumas intervenções e práticas pedagógicas que a envolvem e este é um dos aspectos positivos do trabalho educativo desenvolvido na Escola Paulo Freire.

⁹⁴ Encontro de Sem Terrinha é um encontro de crianças promovido pelo MST em que se reúnem as crianças dos acampamentos e assentamentos.

5.4.3 O projeto político-pedagógico

Desde as primeiras entrevistas, a supervisora, a diretora e a vice-diretora da Escola Paulo Freire nos informaram sobre a construção de um projeto político-pedagógico da escola, que está sendo elaborado com a participação efetiva da comunidade.

Desde o ano passado estamos construindo o Projeto político-pedagógico. Ao invés de trazer os pais para a escola, fomos nós, professores e funcionários até as glebas, as agrovilas, discutir com eles. Ouvimos dos pais suas propostas sobre a educação que querem para seus filhos. Tivemos muitas propostas boas (DIRETORA).

Segundo a direção da escola, a maior preocupação dos pais na atualidade é com a implantação do ensino médio no Assentamento, pois consideram uma forma de segurar seus filhos no campo e garantir-lhes escolaridade.

Os pais querem que façamos um trabalho que consiga segurar seus filhos no campo. As propostas giraram em torno dessa preocupação. Por não ter o ensino médio aqui, os filhos vão para a cidade ao terminar a 8ª série. Nem sempre conseguem terminar, às vezes é à noite, tem dificuldade de transporte, estrada... Eles acabam desistindo. Muitos se matriculam duas, três vezes em um único ano e nunca terminam. Já tentamos, lutamos muito para ter o ensino médio aqui no campo, mas ainda não conseguimos. Mas temos uma esperança, os pais também, pra que os alunos tenham oportunidade. Alguns estão procurando as EFAS, que têm sido uma alternativa de educação do campo, mas não há vagas para todos, apenas para alguns. Então a gente tem essa demanda, mas muita esperança em conseguir (...) Se tivesse aulas aqui não desistiriam de estudar... As dificuldades são imensas, trabalham o dia todo na roça, e à noite têm de ir para cidade de ônibus, ficam pelas estradas devido ao transporte ruim. O cansaço domina e eles acabam desistindo. Se tivesse aqui não desistiriam da escola (VICE-DIRETORA).

Minha filha terminou a 8ª aqui e foi estudar na cidade. Então mudou completamente. Pegou todos os hábitos e manias de lá, da cultura urbana. Então é uma coisa que está entrando em choque com a formação que nós temos. Tudo que a gente fala aqui, eles falam ao contrário lá. Eu já fui lá reclamar, eles falam que discutem não “só a realidade do Assentamento”, mas toda realidade. O que eles escutam lá é que têm de “deixar de puxar a enxada e ir pra cidade”. É uma reivindicação antiga nossa o ensino médio pra cá. Mas até hoje não saiu do papel (Sr. SEBASTIÃO, pai de aluno).

As reuniões para a construção do projeto político-pedagógico ocorridas nas glebas e agrovilas do Assentamento foram muito participativas, como pudemos verificar em nossas visitas. As propostas foram transcritas por nós exatamente como estavam elaboradas e sendo construídas em discussões nos diferentes espaços⁹⁵. Muitas propostas só se diferenciam na

⁹⁵ **Síntese das propostas das reuniões nas comunidades para a elaboração do projeto político-pedagógico da Escola Paulo Freire:** Discutir o perfil do educador para educação do campo nas capacitações; que os educadores possam seguir as orientações do PPP da escola; trabalhar oficinas sobre educação ambiental, como atividades práticas de como zelar pelo pátio da escola, cuidado com o lixo reciclável, etc.; as aulas devem ser trabalhadas a partir da realidade do educando, sempre unindo teoria e prática; construção coletiva (pais, alunos e funcionários) de um parque de diversões aproveitando materiais recicláveis; resgatar e fortalecer a identidade do assentamento e da escola e do educando; trabalhar com o método freireano; valorização dos conhecimentos

locais para o enriquecimento das aulas; criar mecanismos para os alunos pesquisarem e dessa pesquisa avaliar continuamente; conscientização ambiental; valorização da agricultura e das famílias na propriedade; oficinas artísticas; resgate da história de luta do assentamento; trabalhar com teatro e místicas; embelezamento dos espaços escolares e construção de áreas de lazer; orientar sobre como utilizar a tecnologia inovadora no campo; participação da comunidade escolar nas decisões, discussões, avaliações e execuções dos conteúdos direcionados ao ensino-aprendizagem; educadores junto com alunos e pais devem se responsabilizar pelo funcionamento e manutenção dos materiais escolares; trabalhar na coletividade com direitos e deveres de atuação e participação igualitária; trabalhar peças teatrais enfocando a vida no campo; trabalhar na teoria e na prática uma horta escolar a ser mantida pelos alunos; profissionais que saibam trabalhar com as diferenças existentes no campo de acordo com a faixa etária existente na escola e que valorizem a educação continuada, sempre inovando; promover debates na escola sobre os temas transversais; trabalhar conteúdos que tenham utilidade no aproveitamento de produtos agrícolas para faltar sua mesa com agroindústria caseira; desenvolver projetos envolvendo a comunidade na sala de aula; realizar momentos de avaliação e confraternização nas assembleias escolares; regimento que assegure ao professor o direito de corrigir os alunos, eliminando as andanças nos corredores; trabalhar as questões da realidade, educação para a vida; o professor deve complementar a educação na família; ensino diferenciado na escola do campo; conscientizar os pais sobre a importância do ensino diferenciado para as crianças do campo; os professores devem trabalhar com propriedade as questões do campo; trabalhar com os pais estudos de formação, alinhando a educação da família com a educação da escola; utilizar metodologias diferentes, voltadas à realidade do campo; estudar o PPP da Escola Família Agrícola (EFA) para adaptar algumas de suas propostas; fazer horta escolar envolvendo os agentes de saúde no uso de biofertilizantes e outros; fazer seleção de material pedagógico; adequação do currículo da escola à realidade; ter professores qualificados para trabalhar a educação física das crianças; promover competições interclasses; participar dos concursos de redação e desenho do MST ou garantir a realização de um com tema próprio; realização de feira de ciência anual; trazer o conhecimento do povo para a escola; convidar os pais para participarem dos eventos realizados pela escola; participar ou realizar feira de agricultura; realizar para os alunos cursos com técnicos sobre agricultura familiar; utilizar o calendário agrícola como material didático; abrir uma farmácia homeopática na escola; comprar merenda escolar do próprio agricultor ou associações; valorizar a terra e buscar estimular a produção de sua renda da própria terra; trabalhar de forma a valorizar a permanência do jovem no campo; adequação do calendário escolar ao período chuvoso; melhorar as aulas de educação física; melhorar a participação dos pais na vida da escola; conscientizar, trabalhar a idéia de não venderem a terra. Trabalhar a identidade camponesa; que a escola seja pintada com as cores relacionadas à história de luta e identidade da comunidade; na ausência seguida do aluno, se a escola não for comunicada sobre o motivo, procurar saber o que está acontecendo; a comunidade deve contribuir na elaboração dos conteúdos voltados para o campo; trabalhar teoria e prática voltadas para agroecologia, adubos orgânicos, artesanatos, pintura e outros; as atividades práticas devem incluir homens e mulheres (alunos), não pode haver distinção de sexo; desenvolver na escola atividades práticas na área da produção agrícola. Motivar a participação dos alunos nos trabalhos práticos e coletivos da escola. Incentivar a importância da agricultura camponesa; adequação dos materiais pedagógicos à realidade local e resgate da história das famílias e assentamento; relatório pré-elaborado de disciplinas e estágios da aprendizagem, que seja aplicado ao término dos projetos ou áreas temáticas desenvolvidas; em filosofia trabalhar temas tais como: hábitos e bons costumes, valores que precisam ser cultivados, importância da família, vícios e virtudes; aprofundar conhecimentos sobre culturas religiosas; cobrar permanentemente uma boa prestação de serviço de transporte escolar, que seja de segurança e qualidade; gestão coletiva da escola com a participação de pais, alunos e professores; formação do conselho escolar com a participação dos pais com a tarefa de fazer o acompanhamento pedagógico e de verificação das decisões tomadas pelo conjunto. Ex: planejamento e aplicações das decisões; que a Associação de Pais e Professores tenha a função fiscalizadora e de acompanhamento do cotidiano escolar; ter uma escola equipada com computadores, biblioteca e estrutura mínima necessária para seu funcionamento; reuniões bimestrais com os pais (ou até mais, se for necessário); promover espaços de estudos com as famílias nas glebas; recuperação e reforço nas disciplinas com déficit; promover alguns eventos ou visitas para ajudar na aprendizagem de disciplinas, cobrando dos alunos relatórios ou questionário básico; em momentos estratégicos trabalhar oficinas práticas com os pais e alunos; trabalhar as datas comemorativas, calendário histórico como o dia da mulher, do meio ambiente, com teatros, palestras, vídeos, danças, etc.; trabalhar temas na escola como: socialismo, associativismo, cooperativismo, movimentos sociais; incluir na proposta da horta as ervas medicinais, e que sejam trabalhadas na horta aulas práticas; merenda escolar de qualidade e com higiene; os deveres dos alunos devem ser: respeitar os professores e os colegas, comportar-se no uso do transporte escolar, participar dos trabalhos práticos e coletivos escolares; cuidar do patrimônio público escolar; deveres dos professores: respeitar os conteúdos aprovados pela comunidade, incentivar a leitura dos alunos e se for o caso atribuir nota; que a escola seja aberta nos finais de semana para acolher os pais em oficinas práticas ou cursos de interesse da comunidade; que as avaliações sejam baseadas ou semelhantes à Prova Brasil, levando os alunos a pensarem sobre os enunciados; trabalhar com os alunos a

redação, demonstrando que há uma manifestação coletiva e homogênea em relação a alguns pontos. Agrupamos algumas propostas e extraímos a síntese desses anseios coletivos da comunidade escolar, destacando alguns elementos principais:

1. A escola deve trabalhar a realidade do campo, por meio de um currículo “diferenciado”, “voltado à realidade do campo”, trazendo para a escola o conhecimento do povo, unindo teoria e prática.

Nos últimos anos, o MST e o MPA vêm reforçando entre os professores e as lideranças do Assentamento o ideário proposto pelo *Movimento Por uma Educação do Campo*, de construir uma educação específica, diferenciada. Embora essas ideias estejam teoricamente muito próximas das concepções reproduzidas pelos organismos internacionais, na prática seriam um incômodo para a Secretaria de Educação e criariam um impacto bastante positivo em relação à construção de uma educação mais identificada com os anseios da comunidade.

2. Construção do trabalho coletivo. Este é um elemento importante na organização do movimento camponês. Os assentados exercitaram o trabalho coletivo, desde o período de acampamento, passando pelas principais lutas desencadeadas após a conquista da terra, por financiamento para a construção de casas, por crédito agrícola, pela construção de escolas, etc. O Movimento dos Sem Terra se organiza por meio de coletivos (coletivo de limpeza, de educação, de saúde, de segurança, etc.). A importância do trabalho coletivo está sendo quebrada pela ausência do Movimento no cotidiano do Assentamento. Não há mais coletivos organizados. O individualismo é a marca fundamental das relações que hoje se estabelecem entre as pessoas. No entanto, se não mais o exercem, há muitos que acreditam e proclamam o trabalho coletivo como uma forma superior de organização e reconhecem seus benefícios para o avanço do gênero humano, tanto em relação aos aspectos econômicos, quanto pela cultura e valores humanísticos que essa prática representa.

história de Paulo Freire, considerando o nome da escola; resgate da identidade dos camponeses; trabalhos das disciplinas voltados à realidade do campo; conteúdo voltado à realidade do campo; formação de professores de acordo com a disciplina de atuação; combinação teoria e prática; trabalho pedagógico voltado para as causas do campo; trabalhos coletivos; trabalho junto à comunidade; intercâmbio com agricultores que trabalham ecologicamente correto; pleitear material pedagógico diferenciado voltado ao trabalho do campo; trazer os pais para os mutirões, festas e assembleias; resgatar os valores da cultura camponesa; respeitar a natureza; valorizar os produtos agrícolas na merenda escolar; trabalhar a culinária com os produtos do campo; trabalhar ciências na teoria e na prática; conscientizar os alunos de como viver dignamente no campo; tornar a escola referência para alunos e comunidade, trabalhando atividades coletivas, culturais e esportivas em outros horários e fins de semana; trabalhar em grupo com alunos desde a educação infantil; formação de novas lideranças em sala de aula; trabalhar com debates, grupos de estudos e grupos de trabalho e realizar pesquisa sobre a produção (custo - benefício); realizar feira de produção agrícola.

3. A arte e a estética são uma preocupação constante da comunidade, também formada na prática de “noites culturais” pelos movimentos. Propõem que a escola deve ser responsável pelo “embelezamento dos espaços escolares e construção de áreas de lazer; trazer os pais para os mutirões, festas e assembleias; promover oficinas artísticas; realizar teatros; trabalhar peças teatrais enfocando a vida no campo”. Isto a escola já vem fazendo. Há grupos de teatro constituídos pelo trabalho de artes feito nas aulas. Os alunos apresentaram teatro e música no Anfiteatro Municipal de Ji-Paraná - RO e na Bolívia. Há um esforço da escola em levar os alunos para conhecer museus, patrimônios histórico-culturais do Estado, para interagir com outras realidades, adquirir novos conhecimentos, como explica a diretora, orgulhosa pelo trabalho extraescolar.

A ideia é que, se vamos trabalhar com a educação do campo, devemos trabalhar com a nossa realidade, mas também não podemos ser um gueto, fechado só nisso. Além de trabalhar com questões relacionadas à agricultura, também estamos trabalhando com questões muito mais amplas. Talvez seja a única escola do município que trabalha diferente. Trazemos muitos vídeos para passar para as crianças, levamos as crianças para atividades fora. Nossas crianças foram no teatro, foram no aeroporto, foram em museus, participam de apresentações em Nova União, em Ji-Paraná, participamos de torneios. Nossos alunos foram apresentar teatro na Bolívia... (risos) Viagem internacional... A impressão que dá é que a educação do campo deve estar apenas voltada pro campo, mas não, eles saem, a gente proporciona isso. Levamos as crianças no clube semana passada, o prezinho... foi passear sábado passado. Muitos acham que se trabalhar textos sobre os Estados Unidos, sobre a Guerra do Iraque, não estamos trabalhando educação do campo (DIRETORA).

Esse é um dos aspectos positivos da escola, que não se preocupa apenas em valorizar a cultura camponesa, mas a arte, a cultura de forma geral. Os professores trabalham com música clássica, com poesias, teatros, discutem os ritmos musicais e a invasão cultural. Como explicam:

A educação foi um diferencial na vida dos alunos. E a gente se colocou pra defender os alunos em toda e qualquer situação, porque a gente acredita neles. Se tiver alguma coisa errada, o processo educativo pode levar a ser diferente. **A gente não pode permitir que o sistema capitalista ganhe esses nossos filhos, esses nossos alunos, então a educação que a gente trabalha aqui, mesmo sendo às vezes de forma precária, a gente busca não permitir que essa questão cultural que vem nos meios de comunicação domine e leve esses meninos.** A gente não tem aqui problemas de drogas, de bebida alcoólica, aqui não tem um aluno que fume cigarro de quase quatrocentos que a gente tem. Então, se você for pensar, o que é isso? É o processo que é vivenciado na escola e com certeza na família, ou mesmo onde na família isso é permitido, eles percebem na escola, no processo educacional, aqui, que isso não é viável. Então, a gente não pode perder esses alunos pras drogas, prostituição, bebida... Essa questão da cultura mesmo, da música que não tem nada a ver com nossa realidade. Então a gente sabe que é difícil, mas nós estamos tentando trabalhar esse outro lado (ANA MARIA, Grifo nosso).

Quando a gente vê é sempre essa questão do pancadão... Mas é difícil, até na vida familiar a cobrança da juventude é terrível. Então quando a gente passa a discutir

com eles, eles passam a compreender essa diferença que existe. Então, por exemplo, nós os levamos em Ji-Paraná, na Casa da Música. Então quando ouviram música clássica, teve gente que chorou e depois se interessou e criou expectativa com esses outros estilos, instrumentos e músicas. Este ano a gente fez um sarau de poemas e poesia. A primeira rodada foi uma maravilha. Então a gente pediu ajuda de outros companheiros e foi muito bom, porque eram músicas que eles ainda não conheciam, que não são parte do cotidiano deles e eles começam a ver a diferença. Então, até a questão da apresentação da poesia de forma tímida, você percebe inovações. Vai muito do que a gente tem condição de propor a eles e os resultados são bem interessantes (ANA MARIA).

No primeiro ano, eu trabalhei música clássica aqui. E eu achei que eles iriam odiar, mas adoraram (CLAUDIA).

Nós enfrentamos um problema, que mesmo que apresentemos uma música de raiz, o aluno chega em casa e é bombardeado pela televisão, pelo rádio... (FÁTIMA).

No ano passado a gente fez, mas este ano não. Foi um trabalho sobre os diversos ritmos musicais e eles se interessam por esse tema. Então a gente quer discutir isso e identificar o que tem a ver com a nossa realidade (PATRÍCIA).

É significativo o trabalho cultural feito com os alunos. Há uma indignação dos professores com os ritmos da moda, com a desvalorização da cultura camponesa. Percebem a invasão cultural imperialista e se opõem.

4. “Resgate da história de luta do Assentamento”: A luta pela terra forjou um lampejo de luz na consciência dos assentados, que resplandece ao se lembrarem da dura peleja das lutas para tomar a terra do latifúndio, dos dias difíceis sob a barraca de lona preta e, desta forma, buscam preservar essa história como um elemento importante de sua identidade enquanto camponeses. Por isso propõem que a escola deve conservar a memória histórica do Assentamento, o que os professores também já fazem em suas práticas pedagógicas.

5. Para a comunidade do Assentamento, a escola deve vincular-se à produção na agricultura, valorizando-a, reafirmando-a por meio de atividades escolares vinculadas aos processos produtivos e na preparação técnica para o avanço na produção.

6. A participação efetiva da comunidade na escola, definindo, inclusive, o currículo e seu desenvolvimento na sala de aula, sempre com o acompanhamento dos pais. Essa proximidade deve conduzir a um processo de educação social em que a escola deverá promover também um trabalho de formação dos pais.

7. A educação do corpo, os esportes, também fazem parte das propostas. “Ter professores qualificados para trabalhar a educação física das crianças; promover competições interclasses”.

8. “Na reforma da escola, que ela seja pintada com as cores relacionadas à história de luta e identidade da comunidade”. Desde a construção da Escola no Assentamento que a comunidade alimenta o sonho de pintá-la de vermelho. Há um embate com a Secretaria de Educação em todas as gestões do Município, inclusive com uma gestão do PT. Nunca foi permitida essa pintura vermelha, mas a comunidade não desiste e a insere na proposta pedagógica, pelo forte significado ideológico que acredita haver nessa ação.

9. “As atividades práticas devem incluir homens e mulheres (alunos), não pode haver distinção de sexo”. Há, em alguma medida, uma consciência em relação ao trabalho de homens e mulheres, construída na relação com os movimentos. Observamos que, nos processos coletivos da escola, meninos e meninas fazem as mesmas tarefas.

10. “Cobrar permanentemente uma boa prestação de serviço de transporte escolar, que seja de segurança e qualidade”. Como já ressaltamos, o transporte é uma dificuldade apresentada pelos pais e a escola, articulada à comunidade, deve buscar mecanismos de controle e permanente luta para que seja de qualidade.

11. “Trabalhar temas na escola como: socialismo, associativismo, cooperativismo, movimentos sociais”. Os camponeses já ouviram muito que o socialismo é o caminho para sua libertação e o almejam, mas não compreendem o processo de sua construção, pois os movimentos que atuam no local são contrarrevolucionários.

Enfim, o conjunto de propostas da comunidade para o projeto político-pedagógico expressa os princípios da proposta da Via Campesina para a educação. Esta proposta está sendo construída porque o grupo de professores da Escola consegue perceber a necessidade de construir um projeto coletivo e acredita que, por meio de uma proposta respaldada pela comunidade, vai poder enfrentar as políticas educacionais impostas pelos organismos internacionais. A professora Ana Maria explica as contradições existentes entre o que quer a comunidade e o que é imposto pela secretaria, exemplificando na questão da pintura da escola:

A gente vem há dois anos discutindo o PPP, desde a realização do seminário sobre educação do campo com a comunidade. Em alguns momentos entra em choque o que a comunidade pensa e o que o poder público determina. O exemplo concreto é a questão da cor da escola. A comunidade sempre defendeu que ela deveria ter a cor da luta, que ela deveria ser vermelha, se ligando à luta dos trabalhadores, e passa uma gestão, passa outra, e a escola vai se moldando às escolas com a cor da administração. Se aparecer alguém com slogan preto a escola vai ser preta também. Hoje nossa escola está sendo pintada de azul. A gestão da escola acaba abrindo mão

dos princípios da comunidade por algumas questões determinadas pelo poder municipal. Os professores questionam, a comunidade questiona, mas estamos perdendo a força diante do poder, não é o que a comunidade quer, mas o que o poder determina.

Perguntamos à diretora: No projeto político-pedagógico construído com a comunidade haverá muitas mudanças, até mesmo uma nova proposta curricular: o projeto possui elementos antagônicos aos programas hoje executados na escola. Continuarão com esses programas ou colocarão em prática o projeto de vocês? Resposta: “Não sei... acredito que sim, não sei... Ainda não temos essa discussão. Estamos agora na etapa de discussão do currículo, aí vamos ver o que vamos fazer, é uma coisa difícil, né?” Alguns professores se posicionaram em defesa do projeto:

Vai ter choque... Na hora que concluirmos o projeto e ele se institucionalizar, o que colocamos ali vai valer de fato ou vão pedir para fazer mudanças para atender ao sistema. Isso nos preocupa. Outra coisa é o fato de termos que abrir mão de certas coisas devido ser uma escola vinculada ao poder. Então, concretamente, temos, por exemplo, a cor da escola. Nunca pudemos pintar a escola de vermelho, como quer a comunidade. Devido a uma imposição administrativa, a gente acaba se calando, há uma certa obrigação... A gente não sabe até quando você defende e vai até as últimas conseqüências ou se abre mão, e no que isso implica... Estamos vivenciando isso... e isso vai acontecer muitas vezes. Na reunião os pais comentavam se não é melhor avaliar no modelo da Provinha Brasil. Isso não está claro entre nós... Como nas Olimpíadas de Matemática vêm coisas de lá que não fazem parte da realidade dos alunos, mas talvez vai ser cobrado isso deles... Para nós não está claro que esse é o modelo que deve ser seguido, mas existe aqueles que acham que deve ser tudo padronizado. Então vivemos esse dilema... Dilema entre educar para a vida ou para o sistema (ANA MARIA).

É preciso ter uma coisa que ampare. E aí o projeto pedagógico é importante pra isso. Por exemplo, os pais queriam uma cor pra escola, uma cor que fosse de luta. Isso era uma reivindicação dos pais. Aí o prefeito disse “não”, porque tinha de ser a cor padrão do Município. Então, se a gente tivesse um projeto político-pedagógico, era uma coisa que ampararia as nossas decisões. Então é uma coisa que já tá demorando a ser feito. Era uma coisa pra já estar amarrado. E isso não é fácil. Então são onze anos e a gente já deveria ter a coisa amarrada, pra estar mais fortalecida (PEDRO).

Como eu disse, a gente não fica fechado somente nos módulos... Os módulos têm coisas interessantes. Tem que fazer adaptação, a gente dá uma olhada... Não é copiar, mas replanejar o que tem ali, na falta de outra coisa. Quando tivermos o nosso projeto será diferente (MARIANA).

Em minha opinião, que sou professora e mãe, a discussão mais forte sobre o projeto político-pedagógico foi na minha gleba. É isso que os pais cobram. O que nós queremos pra nossa vida é essa parte pedagógica, é essa formação política da escola que nós queremos, é isso que nós queremos reivindicar aqui na escola com os professores, porque é uma proposta nossa. Desse projeto construído com a comunidade tudo o que for de bom eu vou fazer, o que não servir pra minha realidade em si eu vou descartar, porque tem muita coisa importante no Assentamento que a gente pode estar fortalecendo (ISABEL).

Também perguntamos à coordenadora pedagógica da SEMEC sobre essa contradição gerada pela construção do projeto pela Escola Paulo Freire. Confirmando ser a Escola Paulo Freire a única do Município a construí-lo, respondeu:

Nós estimulamos a escola a ter autonomia. Os programas que o Município tem, a gente deixa a escola bem à vontade, inclusive pra fazer suas adequações. No caso eles vão poder estar fazendo. No caso das solicitações deles, então a gente está ajudando, discutindo. Ainda não temos uma política própria de educação do campo.

A coordenadora afirma que a escola pode ficar “bem à vontade para fazer *adequações*”. Percebe-se que há uma grande confusão entre o que **quer** a comunidade do Assentamento e o que se **pode** fazer. A autonomia da escola é luta que deve ser travada pelas organizações dos trabalhadores. Então buscamos saber, ainda, como a escola se articula aos movimentos sociais, sindicais, etc. Os professores nos informaram que ainda não havia sindicato de servidores públicos no Município. Seus direitos trabalhistas mais elementares não estavam sendo atendidos. Muitos deles recebiam, na ocasião da pesquisa, apenas R\$480,00 por 25 horas semanais, pois todos os que concluíram o curso superior há cerca de um ano ou dois ainda não haviam sido beneficiados pela progressão funcional. O horário de planejamento é de uma hora semanal, momento em que aproveitam para se reunir e planejar ações coletivas. Uma das professoras disse que estão se articulando para criar o sindicato.

Os movimentos (MST e MPA) não têm conseguido interferir. Algumas lideranças dos movimentos têm participado dos conselhos do Fundeb, têm questionado alguma coisa, mas não são ouvidos também e a forma de organização tem ficado à mercê das pessoas que discutem algumas coisas. Por exemplo, agora nós estamos discutindo a criação de um sindicato dos servidores públicos no Município para que os servidores possam ter uma ferramenta de luta que discuta os problemas da categoria (TÂNIA).

Em relação ao movimento social, perguntamos sobre a atuação do MST e MPA na educação do Assentamento, uma vez que os dois movimentos possuem setores responsáveis por discutir e propor alternativas para a educação do campo nos locais onde atuam. A base mais forte desses movimentos fica nessa circunscrição (Ouro Preto D’Oeste, Nova União, Mirante da Serra e Tarilândia). Os assentamentos Palmares, Margarida Alves e Pe. Ezequiel Ramin são os maiores do MST e se localizam muito próximo uns do outro, na mesma rodovia. Assim, as maiores lideranças do Movimento habitam nessa região, o que pressupõe uma proximidade com a comunidade pesquisada. Vejamos as respostas dos entrevistados:

Hoje eles estão mais afastados. Na elaboração do PPP a Matilde tem contribuído. Eles vêm porque a gente chama. Já tivemos momentos melhores... Hoje não há mais um setor de educação organizado. Há alguns professores que conhecem a luta, que recebem os materiais de educação do MST e utilizam ainda, como o Jonas, a Eli, a Nilda... Participamos de alguns seminários e encontros nacionais e estaduais sobre

educação do campo. Esta escola é referência em termos de discussão da educação do campo. Faz falta o setor de educação dos movimentos (DIRETORA).

Então o que a gente percebe é que vem mudando muito. O que a gente vê lá fora, eu não moro aqui, o que a gente escuta é que “o Assentamento acabou, a maioria que ganhou terra vendeu, existem pessoas novas”... “Lá o pessoal só vota em PT”, ou os que falam: “Nem isso tem mais...” Então as pessoas não veem mais isto aqui como espaço de luta. Não tem mais organização. Porque antigamente, qualquer coisa o pessoal se organizava, se mobilizava. E hoje parece que tá acomodado (PEDRO).

Eu fico mais indignada. Esses dirigentes (do MST) têm uma teoria muito boa. Mas a prática deles é uma negação. Eles, na política, apóiam a direita. Só falam, na prática não fazem nada. Você pode ir à casa desses militantes aí pra ver como é. A própria comunidade tomou uma antipatia tão grande... Porque se fala muito e não se vê nada (MARIANA).

Eu acho que as pessoas têm que se preocupar mais com a educação. Não ficar nas panelinhas, como está no Assentamento hoje. Fala-se muito em socialismo, mas está tudo indo por água abaixo, eu não vejo onde esse socialismo está saindo. Porque existem pessoas que se preocupam com o seu grupinho e não com o coletivo. E parece que querem que continue desse jeito. Não querem sentar e discutir o problema. Querem que o problema continue. Então é isso que eu vejo (CLÁUDIA).

A gente percebe que se dividiu muito e essa divisão só tem a perder. Então enquanto não parar, fazer uma avaliação pra tentar mudar, tentar o rumo certo, não vai resolver (ANTÔNIO).

Mas não quer fazer avaliação. Marca reunião do MST na minha gleba, só chama fulano pra fazer isso e aquilo. Não é assim? Como é? (ISABEL).

Vai chegar um ponto que vai acabar isso. Esse movimento mesmo aí, o MPA (ANTÔNIO).

Mas tem o MPA! Tem pra eles lá. Eu só ouço falar que fulano foi pra Brasília, não sei mais pra onde, mas depois eles não trazem a discussão pra comunidade. Eu vejo que os movimentos sociais têm muita capacitação, muita formação boa. Era hora deles trazerem isso pra cá. Da pedagogia da terra, mesmo, cadê? Se fosse pra fazer, porque não pegaram quem já era professor? Tem gente aqui pagando na Ulbra pra fazer um curso! (CARMEM).

Uma simples coisa. O hino do Movimento, muitas crianças não sabem... Dentro de uma escola do Assentamento do MST, não pôr isso em prática? Todo mundo lutou junto para pegar sua terra, hoje largaram, cada um para seu lado. A culpa é do próprio Movimento que abandonou a base. Eu gosto do Movimento e gostaria que fosse mais presente. Havia uma época que o Movimento dava apoio na escola, hoje não há mais isso. Eu sinto muita falta disso (TÂNIA).

Na década de 1990, havia um forte setor de educação no MST, responsável por discutir e encaminhar a proposta educativa construída pelo movimento. Fazia-se seminários, encontros de educadores que atuavam nas áreas do Movimento. Esse coletivo de educação se enfraqueceu a partir das discussões mais ampliadas do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, orientado pela Via Campesina. Já há alguns anos a educação não tem sido prioridade do Movimento e os professores da Escola Paulo Freire cobram essa presença. Questionam o afastamento do Movimento de suas bases e as práticas da direção. Percebe-se,

nas entrevistas, que o Movimento está completamente desmoralizado para o coletivo da escola, não o representa mais.

A ausência de organização num movimento social, num sindicato, é um dos fatores pelos quais os professores não se levantam contra as políticas educacionais impostas. Sem uma organização, não tem luta. O MST e o MPA, que atuam na área, se omitem em discutir a educação do Banco Mundial nos processos educativos do Assentamento. Primeiro não podem se opor devido à aliança expressa dos movimentos com organismos do imperialismo, vinculados diretamente ao Banco Mundial, como a Unesco e o Unicef, na formulação de propostas para a educação do campo. Segundo, porque o próprio MST recebe recursos oriundos de projetos do Banco Mundial.

Os professores têm clareza do papel da escola no Assentamento, conforme os princípios difundidos pela educação do campo defendida pelos movimentos. Para os professores e os pais dos alunos da Escola Paulo Freire, a educação deve servir para garantir a permanência dos camponeses no campo, reforçar e manter os valores e a cultura camponesa, criar vínculo estreito com os movimentos sociais, com a luta mais ampla dos trabalhadores, resgatar a memória da luta de classes, especialmente a história de luta pela terra no Assentamento.

O papel dessa escola era o de fortalecer os camponeses no campo. Era uma das ferramentas que ajudaria nesse fortalecimento, que levantaria a autoestima das pessoas do campo para ficar no campo. Seria o papel em si da escola, mas ao longo desses onze anos, eu vejo que a escola não conseguiu cumprir, senão não teria muito camponês vendendo a sua terra. Se tivesse agricultura fortalecida dentro do Assentamento eu falaria que a escola estaria bem. Se tivesse aluno que não trocasse o trabalho coletivo pelo dinheiro, eu falaria que tava bem. Mas eu vejo que aluno nosso que vai pro trabalho coletivo, como na minha gleba, só faz alguma coisa se for pago. Então eu vejo que a escola não cumpriu seu papel (ISABEL).

Eu trabalho com crianças pequenas. Eu procuro trabalhar com a realidade delas. A gente procura fazer o melhor. E incentivar elas a não saírem, a criar valores. Mas de repente os próprios pais invertem isso. Já tem aquele negócio de “você só vai se te pagarem”. Então esses valores são quebrados até dentro da própria família. Eles já não estão mais ligados em ajudar, trabalhar em conjunto, fazer uma atividade, como, por exemplo, a horta. Às vezes na própria família eles dizem para as crianças não irem, só se receberem. “Você não vai sair de casa pra trabalhar de graça” (TÂNIA).

Então, como eu falo. Não é só a escola. Não existe um projeto pra agricultura camponesa no nosso Município. É todo um contexto. Não existe o fortalecimento das associações, das cooperativas. Não existe. Então, dentro do projeto político-pedagógico a gente tem que discutir isso. Porque só assim, amarrando isso, a gente vai fortalecer as associações, as cooperativas. Então é chamar pra discussão. Porque está virando um individualismo tão grande! É cada um pra si e Deus pra todos. Então a gente está até negando, pelegando a se organizar. Então, daqui a pouco eu vou entrar naquela máquina lá e me individualizar (MARIANA).

Aqui no Assentamento a escola tem um papel muito importante, por isto temos que resgatar esses assentados, desde os que compraram aos que estão aqui desde o

início, porque estão perdendo sua ideologia. A escola deve ser articuladora da comunidade (TÂNIA).

A vantagem que a gente tem em conseguir isso é a disponibilidade que todo mundo tem. Uma das provas disso é quando vamos fazer algo que custaria 10 e 15 minutos e acabamos em duas horas e ninguém reclama. Planejamos além dos horários, todo mundo se doa... Uma dedicação mais política (JOÃO).

Os que não têm uma dedicação política acabam sendo puxados pelos outros. Eles acabam ficando com vergonha... E mesmo entre nós, com vários pontos de vista, um contribui com o outro. Eu não tenho essa visão da compra dos lotes... Eu tenho uma visão da conquista da terra e eu trabalho muito a questão disso... (ANA MARIA).

Eu queria que todos ligassem isso aqui com o sofrimento do barraco de lona, de tudo o que passou... Eu coloco esse sofrimento, mesmo eu não passando por isso... A gente queria essa terra, queria essa riqueza e às vezes a pessoa vende isso e vai embora pra Nova União e fica com nada... Uma ideologia perdida que poderia ser resgatada por meio da escola (CARMEN).

O papel desta escola é o de fazer com que a gente não perca as raízes, e para que os que entram no Assentamento também compreendam qual é a nossa ideologia, em cada professor, em cada aluno (ISABEL).

Em minha opinião seria preciso ajudar as famílias a resolverem os problemas do Assentamento, principalmente no que se refere a essa questão da comunidade de resistência, da mesa, da sustentação da família. Então a gente faz uma atividade grande, mas depois a gente vê que não tem pernas para continuar... Por exemplo, a festa dos dez anos do Assentamento pra mim foi fundamental, pois a gente fez um levantamento da produção do Assentamento e parte das famílias ainda busca muitas coisas no mercado, enquanto poderiam ser produzidas aqui. A gente teve dificuldade de despertar os alunos e as famílias para essa situação da produção. A estatística feita, por exemplo, foi a de que a maioria das famílias produz leite, mas as outras coisas ficam a desejar, como o feijão, o arroz, as carnes... A maioria das famílias se volta pra produção do leite e isso a gente vê em algumas agrovilas. Onde só pegaram lote com pasto formado, a pecuária se alavancou. As que pegaram lotes com mato ainda produzem de forma diversificada, mas que não atinge a quantidade que se precisa. Não é suficiente pra sustentar toda a família. A gente consome mais do que produz. Então a escola tem esse papel de ajudar a resolver os problemas da produção e a gente tem essa dificuldade pra colocar isso na prática (PAULO).

A escola em si teria a função de mobilizar o Assentamento. É a única que consegue reunir as pessoas pra discutir isso. Então a escola tem que começar a se preocupar, por exemplo, com a permanência das famílias na terra. O PPP é um exemplo disso. Por exemplo, a discussão sobre permanência na terra. Todo ano a 8ª série faz uma pesquisa para o benefício da escola, uma pesquisa de Matemática. Este ano estão fazendo uma pesquisa sobre quantos estão na terra, quantos ainda permanecem, quantos venderam. Pra ter uma noção de quem a gente tá trabalhando. Pra saber, por exemplo, porque o MST perdeu força no Assentamento, porque acabou o coletivo de educação... O MST tá um pouco fora, contribui, mas efetivamente no dia-a-dia não tem participado. Então a pesquisa serve pra isso. Hoje um aluno perguntou: Que dia é hoje? Dia Nacional da Consciência Negra. E o que a escola discutiu sobre isso? O nosso Assentamento refere-se a Zumbi dos Palmares e o que a escola fez? Então, ainda é muito pouco... Uma escola dos sonhos da gente, voltada para o campo, tem que ser muito mais do que é agora... O nosso País é tão grande e o que a gente faz aqui é tão importante... A escola deveria ter feito um vínculo com o Assentamento pra essa data. Então o pessoal de História deveria chamar a supervisão, a escola pra discutir isso. Então, a Escola tem o papel de envolver a comunidade, buscar nos pais esse apoio pra discutir. A pesquisa que a gente tem feito, por exemplo, quer discutir quantas pessoas estão desde o acampamento e que vínculo elas têm aqui. Então a gente quer envolver os alunos da 8ª série, já que é o último ano deles na escola. E

isso é deixar alguma coisa pra escola, pra comunidade. Infelizmente é o último ano deles na escola. Uma coisa que sirva. Então é mexer com a realidade, um de cada gleba, com várias realidades, longe... Pensando numa escola modelo, a gente está longe e sempre quer mais, mas falta muito (JOÃO).

Os relatos demonstram que os professores conhecem muito bem os graves problemas enfrentados no Assentamento, muitos dos quais foram identificados por meio do trabalho da escola na comunidade:

- a) venda dos lotes e o conseqüente abandono do campo;
- b) enfraquecimento da agricultura e fortalecimento da pecuária; a maior parte das famílias só cria gado e subsiste da venda do leite em sua casinha cercada de pasto por todos os lados;
- c) enfraquecimento das lutas, das mobilizações, ocasionada pela passividade do MST, o que gerou o descrédito e o sentimento de abandono em relação ao Movimento;
- d) dificuldades na organização do trabalho coletivo;
- e) valores como solidariedade foram quebrados e em seu lugar criou-se uma ideologia individualista que fortalece relações mercadológicas entre as pessoas; não há mais ajuda mútua, trabalho voluntário. Tudo se faz por dinheiro;
- f) Enfraquecimento dos processos de cooperação e associação;
- g) abandono da tradição de luta, desmobilização, desvalorização da memória histórica da luta travada pelos assentados, desde a luta pela conquista da terra, pela construção das casas, pelo crédito agrícola, pela escola, enfim;
- h) baixa produção agrícola (produtos de primeira necessidade como arroz e feijão são comprados na cidade pela maioria dos assentados); se compra mais do que se produz;
- i) não há mais um setor de educação do MST atuando no Assentamento.

Essas são algumas das conseqüências do aprofundamento da ofensiva imperialista no campo, da evolução do capitalismo burocrático e da semifeudalidade. O Assentamento Palmares sempre foi o modelo de assentamento do MST e hoje se encontra nessas condições.

Toda essa problemática envolve a escola e a escola nela também se envolve. Assim, tomando a realidade da Escola Paulo Freire, o conteúdo das entrevistas com os professores e alunos e as políticas educacionais implantadas por meio dos programas do Fundescola nos municípios pesquisados, identificamos que:

- 1- Todos os programas foram impostos, sem nenhuma participação dos sujeitos do campo. Os professores são forçados a participar e executar os programas sob pena de perseguições por parte do poder local;

2- Há uma rejeição aos programas pelo coletivo da escola, que busca “adaptá-los” às outras propostas educativas, especialmente aos pressupostos da chamada “educação do campo”, construída pela Via Campesina, em parceria com os organismos do imperialismo e a Igreja Católica. Os professores criticam os programas, dizendo não servir à educação do campo. As contradições existentes na prática pedagógica dos professores expressam a ausência de compreensão dos pressupostos da educação em relação às suas bases econômicas, didáticas, psicopedagógicas e administrativas.

3- Os programas propõem um neopragmatismo que não é mais do que o desenvolvimento de velha pedagogia do “aprender a aprender” de Dewey, que se apresenta como pedagogia das competências, pedagogia de projetos, pedagogia do professor reflexivo, construtivismo, método de solução de problemas e outras construções liberais pós-modernas do velho pragmatismo norte-americano, que visa a dominação econômica, política, cultural e ideológica dos camponeses, segregando-os e subestimando-os cada vez mais.

4- A Escola Ativa é a configuração da pedagogia do “aprender a aprender”, fundada na essência do construtivismo de Jean Piaget, que na prática se mostra ineficiente. Os professores que recebem os alunos da Escola Ativa nas séries subsequentes afirmam que eles não possuem os conhecimentos básicos exigidos do 1º ao 4º ano.

5- A aplicação dos módulos dos programas garantem o esvaziamento dos conteúdos escolares, pois se voltam a uma formação flexível, apoiada nos conceitos gerais, abstratos, especialmente na área de Matemática. As pedagogias do “aprender a aprender” deslocam o aspecto lógico para o psicológico, migram dos conteúdos para os métodos. Abrem mão dos conteúdos universais, exaltando o espontaneísmo, a descoberta, a subjetividade. Há uma banalização da educação confirmando uma antiteoria, uma anticiência.

6- Busca-se desenvolver conhecimentos que permitam aos camponeses lidar com situações novas, desenvolver a capacidade de se adaptar aos novos processos de dominação imperialista no campo. Para se inserir na modernidade tem de ser eficiente e competente. A competência se demonstra na empregabilidade: quem não tiver a competência exigida pelo mercado será um fracassado por sua própria culpa. Toda a miséria imposta pelo capitalismo burocrático será culpa do indivíduo, na medida que a ele é oferecida a educação. Assim como a educação urbana, a educação do campo passa a ser um investimento em capital individual, que busca habilitar os camponeses para o mundo do trabalho urbano, se forem expulsos do campo, ou para o trabalho nos latifúndios de novo tipo, caso permaneçam.

7- Os camponeses buscam construir um projeto político-pedagógico na contramão do poder local e das políticas imperialistas. Ingenuamente, buscam os pressupostos educativos que muito pouco diferem do projeto existente. Para eles a escola deve: trabalhar a realidade do campo, com o conhecimento do povo, unindo teoria e prática; construir o trabalho coletivo que está se perdendo devido à ausência do movimento social no cotidiano; valorizar a arte e a cultura popular; resgatar a história das lutas camponesas no local; vincular-se às atividades produtivas agrícolas; promover a participação da comunidade na escola; promover educação desportiva; ser pintada com a cor vermelha; romper com todos os preconceitos, especialmente com a distinção de sexo; promover um bom serviço de transporte; buscar o cooperativismo e o movimento social.

8- Os movimentos sociais do campo, MST e MPA, que atuavam no local, decaíram e não representam mais os camponeses. O setor de educação desses movimentos desapareceu.

9- Os professores conhecem bem os problemas do Assentamento e descrevem a ruína da produção e a desarticulação dos camponeses e dos movimentos na luta contra o projeto imperialista para o campo na Amazônia.

A pesquisa feita na Escola Paulo Freire nos permitiu obter informações e compreender a educação do campo sob a lógica do capitalismo burocrático, que analisaremos a seguir.

6. CORONELISMO: O RETRATO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAPITALISMO BUROCRÁTICO

6.1 O coronelismo e a educação do campo

Nossa pesquisa indicou que a educação do campo em Rondônia é marcada pelos efeitos do coronelismo. Quando a educação é imposta no campo, configura-se o que se convencionou chamar, na América Latina, de gamonalismo ou caciquismo, e que no Brasil denominamos coronelismo.

Para compreendermos o fenômeno do coronelismo devemos relacioná-lo à semifeudalidade existente no campo e às relações políticas estabelecidas no âmbito do poder local, lembrando que a semifeudalidade tem como características principais a grande propriedade, a semisservidão e o gamonalismo ou coronelismo.

(...) o coronelismo se integra, pois, como um aspecto específico e datado dentro do conjunto formado pelos chefes que compõem o mandonismo local brasileiro - datado porque, embora aparecendo a apelação de 'coronel' desde a segunda metade do Império, é na Primeira República que o coronelismo atinge sua plena expansão e a plenitude de suas características. O coronelismo é, então, a forma assumida pelo mandonismo local a partir da proclamação da república: o mandonismo teve várias formas desde a Colônia, e assim se apresenta como o conceito mais amplo com relação aos tipos de poder político-econômico que historicamente marcaram o Brasil (LEAL, 1976, p. 172).

O coronelismo é símbolo de autoritarismo e remonta à colonização do Brasil. Ganhou força nos primeiros anos da República e se reforça ainda hoje, no conjunto de ações políticas de latifundiários em caráter local, regional ou federal, por meio da dominação econômica e social, especialmente no exercício do poder político. A figura do coronel surgiu no período regencial, quando o governo concedeu títulos de alta patente para os fazendeiros, com poder de organizar bandos armados para conter os levantes populares. Com o decorrer do tempo, os coronéis passaram a ser os donos do poder político, impondo-se perante a população local pela força ou pelas relações de dependência causadas pelas relações de servidão impostas aos camponeses. A relação de dependência da população local em relação aos grandes proprietários, especialmente nas pequenas cidades e no campo, ocorre na forma de favores políticos.

O coronelismo poderia ter sido liquidado com o advento da República e do fortalecimento das ideias liberais, mas, como não houve revolução burguesa, e conseqüentemente nenhuma mudança em relação à estrutura fundiária do País, manteve-se a semifeudalidade e com ela as relações autoritárias dos grandes proprietários de terras, que

continuam detendo o poder político e econômico na maior parte dos municípios brasileiros. O coronelismo não pertence ao passado. Está vigorosamente presente nas relações que se estabelecem no campo sob novas formas. Para Mariátegui, “o fator central do fenômeno é a hegemonia da grande propriedade semifeudal na política e no mecanismo de Estado” (MARIÁTEGUI, 2008, p. 54 e 55).

Em Rondônia, a existência desse fenômeno é evidente. Os grandes proprietários semifeudais possuem hegemonia em todas as esferas governamentais. Historicamente, a maior parte dos representantes de Rondônia no parlamento federal pertence à classe latifundiária, a exemplo de Amir Lando, Ernandes Amorim, Isaac Benesby, Moreira Mendes, entre outros. Na Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia, 46% dos atuais deputados são latifundiários⁹⁶. No Executivo não é diferente: o governador de Rondônia (gestão 2003 a 2010), Ivo Narciso Cassol, é um dos maiores latifundiários do Estado e comanda a sua organização. Quando não é possível a eleição de um latifundiário, garante-se o apoio e financiamento de campanhas eleitorais para eleger pessoas de confiança que possam levar a cabo todos os seus interesses materiais. Há uma vinculação direta dos que detêm cargos políticos com as famílias dos grandes proprietários de terras. Esse controle político é exercido na forma dos farsescos processos eleitorais da ditadura burguesa, nos quais prevalecem o famoso “voto de cabresto”, que assume novas formas, como a manutenção dos “currais eleitorais” por meio de ações assistencialistas e clientelistas e, sobretudo, pela compra de votos. Os partidos eleitorais, fragmentados e numerosos, são controlados pelos latifundiários e o poder político é disputado entre grupos com interesses semelhantes.

Em quase todas as dezenas de linhas vicinais dos municípios rondonienses existem as chamadas “associações de produtores rurais”, geralmente criadas com apoio governamental das secretarias de agricultura ou da EMATER. É por meio delas que os grandes proprietários e políticos locais garantem seus “currais eleitorais” no campo. É comum, em Rondônia, parlamentares estaduais e federais oferecerem tratores, implementos agrícolas e outras pequenas assistências às associações dos camponeses, como forma de aprisioná-los nas relações de vassalagem eleitoral.

O poder dos coronéis se destaca em muitos setores. As políticas públicas imperialistas apresentadas pelos gerentes do capitalismo burocrático brasileiro são aprovadas com total apoio dos parlamentares latifundiários. A bancada dos coronéis no Congresso Nacional -

⁹⁶ Ver os dados no artigo intitulado *Ruralistas no Legislativo*, por Cláudio W. Abramo. <http://colunistas.ig.com.br/claudioabramo/2009/05/26/ruralistas-no-legislativo/>. A Assembleia legislativa do Estado de Rondônia ocupa o segundo lugar em número de parlamentares ruralistas (46%), ficando atrás somente do Estado do Tocantins (58%).

denominada pelos monopólios de comunicação como “bancada ruralista” - facilita o desenvolvimento e expansão do latifúndio de novo tipo. O Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, lançado pelo governo Lula em 2007, está a serviço desse projeto. Com recursos do PAC se investe em estradas, usinas hidrelétricas, hidrovias e outras obras de infraestrutura que servem ao capital internacional. A presença dos latifundiários no poder político do Estado garante a política da monocultura de cana-de-açúcar e soja para exportação e a transposição do rio São Francisco, no Nordeste, para garantir irrigação nos grandes latifúndios. Projetos de lei que visam a expropriação de latifúndios que mantêm trabalho escravo foram interrompidos, enquanto se cria a lei que legaliza grilagem de terras na Amazônia⁹⁷, o desmatamento (lei 6.424/05), enfim, é a política de interesses dos grandes proprietários em aliança com o imperialismo, como esclarece Leher: “A coalizão de classes do Governo Lula está assentada no tripé setor financeiro, agronegócio e exportação de commodities” (LEHER, 2005, p. 50). A bancada ruralista cresceu 58% na atual legislatura da Câmara Federal e 59% de seus integrantes estão nos partidos da base aliada ao governo Lula, segundo levantamento feito em 2007 pelo INESC (Instituto de Estudos Socioeconômicos).

Em Rondônia o sistema político é fortemente vinculado às relações de dominação hegemônicas exercidas pelos latifundiários, diretamente ou indiretamente (por profissionais liberais, professores, etc., eleitos com seu apoio). O Poder Judiciário também é controlado pelos grandes proprietários, especialmente nas pequenas cidades. Grande parte dos juízes e promotores de Justiça mantêm relações de amizade com latifundiários locais - quando eles mesmos não o são. Nas situações em que isso não ocorre, em que os latifundiários têm seus interesses afrontados, imediatamente esses profissionais são transferidos de comarca, perseguidos e até ameaçados de morte.

A Ação do Judiciário na defesa do latifúndio se expressa pela perseguição aos camponeses. Muitos processos tramitam no Judiciário rondoniense contra lideranças de movimentos de luta pela terra. São expedidos mandados de prisão preventiva e processos que visam a desmoralização dos camponeses em luta, tachando as lideranças de criminosas, classificando a luta organizada como quadrilhas e bandos armados, enquanto os latifundiários e seus prepostos frequentemente assassinam camponeses e não são punidos. Em locais onde a luta pela terra é mais acirrada, o magistrado não esconde as motivações políticas de seus atos,

⁹⁷ A Medida Provisória 458 entregou 67 milhões de hectares de terras a grileiros que tomaram posse ilegalmente de terras devolutas matriculadas nos registros públicos como terras públicas. A medida visa regularizar os títulos ilegítimos de terra que serão brevemente utilizados pelo latifúndio de novo tipo (agronegócio).

impondo todo tipo de perseguições às lideranças camponesas, como um verdadeiro cavaleiro na defesa de seus senhores.

Mariátegui afirmou que os coronéis invalidam toda lei. Diante deles “a lei escrita é impotente”:

O juiz, o subprefeito, o comissário, o professor, o coletor, estão todos enfeudados à grande propriedade. A lei não pode prevalecer contra os gamôneles. O funcionário que se empenhasse em impô-la seria abandonado e sacrificado pelo poder central, junto ao qual são onipotentes as influências do gamonalismo que atuam diretamente ou por meio do parlamento, por uma ou outra via, com a mesma eficiência (MARIÁTEGUI, 2008, p. 55).

A maioria das leis não é cumprida no Brasil, especialmente nos locais de influência dos grandes proprietários de terra. Está assegurado na legislação brasileira o direito ao contrato de trabalho. Entretanto, como vimos no Capítulo 2, apenas 9% dos trabalhadores do campo possuem carteira de trabalho assinada. O trabalho semisservil é proibido, mas predominante. De posse do poder político do Estado, só se faz cumprir a legislação que serve aos seus interesses políticos e econômicos.

O coronelismo espalha seus tentáculos por todos os espaços da administração pública, em todos os níveis. O coronelismo ou gamonalismo não designa apenas uma categoria social e econômica dos latifundiários, como explica Mariátegui:

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

O coronelismo não caracteriza apenas o problema da terra, mas toda uma estrutura política e administrativa das instituições do Estado. Os cargos técnicos e políticos concentram-se nas mãos de pessoas escolhidas e nomeadas pelos detentores do poder local para executarem seus projetos, e raramente são escolhidas por critérios profissionais.

No caso da educação, a ação dos grandes proprietários de terra é indireta. Os agentes indiretos são os seus subordinados nos setores da administração pública. Professores ocupando cargos técnicos nas instituições dirigentes da educação se transformam em opressores de sua própria classe porque se colocam a serviço dos interesses do grupo detentor do poder.

Nas entrevistas, os professores da Escola Paulo Freire, com muito receio de serem perseguidos, acusaram os agentes da Secretaria de Educação de Nova União de exercerem coação sobre eles para que aderissem aos programas do Banco Mundial, inclusive com

ameaças de demissões e bloqueio de salários. É a forma pura do exercício do coronelismo: impor, coagir, ameaçar com o corte de salário, fiscalizar e punir caso não seja cumprido o objetivo. Não há direito de escolha. É regra, é obrigação instituída de forma tácita.

As práticas autoritárias e patrimoniais são uma constante histórica no Brasil, onde um grupo de “iluminados” se diz porta-voz da educação pública, como explica Silva (2003, p. 284): “A concepção de gestão racional do sistema educacional brasileiro, ainda hoje, revitaliza o autoritarismo, a verticalidade, o gerenciamento, o apadrinhamento e o clientelismo nas relações sociais”.

As ordens de implantação e todos os processos organizativos das políticas são definidos hierarquicamente, do escritório do Banco Mundial até a mais humilde secretaria de educação municipal, onde se efetivam de fato. Por isso, o processo de implantação é doloroso, cheio de contradições, mas que aos poucos vai envolvendo os professores, que acabam se encantando pelo “canto da sereia das novas pedagogias nomeadas com o prefixo ‘neo’” (SAVIANI, 2007b, p. 447).

O professor é vítima da ação do coronelismo existente nos processos de formação a que está submetido. Os agentes públicos, que devem cumprir as determinações externas utilizando os fundamentos teóricos da nova proposta educacional imperialista, propagam a liberdade e a participação dos professores nos processos de formação. São oferecidas verdadeiras avalanches de cursos aligeirados, fragmentados, aludindo a questões práticas do cotidiano. A formação acadêmica em serviço é feita geralmente de forma aligeirada, de baixo custo, condensada em aulas nos períodos de férias, como foi o caso de todos os professores entrevistados. São “beneficiados” com uma gama de publicações vazias de conteúdo em relação ao saber sistematizado. O saber científico é substituído pela “reflexão sobre a prática”, pela “transversalidade” e outras categorias que visam o utilitarismo imediato da educação. Essa formação oferecida aos professores exige uma correspondência em termos de um exercício docente com o máximo de produtividade, com um mínimo de recursos e, inclusive, com baixíssimos salários.

Podemos caracterizar o trabalho dos professores do campo como semifeudal, uma vez que se submetem à mais completa precarização nas condições de trabalho e emprego, não possuem autonomia didático-científica, não possuem autonomia de gestão e se submetem aos processos mais rudes de obrigação e servidão às políticas implantadas nas escolas.

A única maneira expressa de contestar essas políticas tem sido o processo que eles chamam de “adaptação” ao que acreditam ser a melhor proposta. Aí identificam a pedagogia da “educação do campo” da Via campesina como a redentora da escola do campo. Essa

posição expressa a grande confusão teórica em que estão mergulhados, por não compreenderem os processos políticos, econômicos a que servem essas políticas. Isso se evidencia principalmente na elaboração do projeto político-pedagógico.

No atual contexto de dominação, o projeto que está sendo elaborado na Escola Paulo Freire provavelmente será engavetado, além de não apresentar exequibilidade em relação aos aspectos da autonomia e da gestão democrática. O projeto será substituído pelas novidades que forem apresentadas e impostas pelo poder governamental. O projeto político-pedagógico da escola, construído pelos seus sujeitos, poderia ser um poderoso instrumento de construção da gestão democrática, porém isso é improvável, diante da ação autoritária de uma educação desenvolvida no contexto do coronelismo.

Nesse nível de desenvolvimento do capitalismo burocrático, a educação se separou completamente das massas camponesas. Primeiro porque a grande divisão do trabalho já separou a cidade do campo, condenando a população do campo ao embrutecimento. Na medida em que essa divisão do trabalho se desenvolveu, a arte e a cultura também se separaram das massas, passando a ser controladas pelas superestruturas e monopolizadas pelas classes dominantes. Todo sistema educativo do capitalismo burocrático brasileiro está assentado no racionalismo burguês, fundado no mais bestial idealismo. A classe dominante impõe os pacotes educacionais e a massa de trabalhadores na educação deve utilizá-los sem discussão.

É nesse contexto de execução de políticas educacionais impostas nas formas mais rigorosas de autoritarismo que a educação se coloca como responsável por educar os camponeses para adaptarem-se ao mundo do trabalho cada vez mais precário no campo semifeudal.

6.2 Educação e trabalho no campo

Dentro de uma visão mercantilista, a educação deve servir ao avanço do capitalismo no campo, que contraditoriamente - no caso da maior parte do campo rondoniense - ainda convive com relações de produção semifeudais. Os programas do MEC/Banco Mundial constituem-se, como já discutimos, em processos de organização do trabalho no interior da sociedade capitalista no contexto do imperialismo, pois a totalidade das relações de produção produz a estrutura econômica que é base da formação da consciência social em cada momento do desenvolvimento do capital. Assim, conforme a necessidade econômica do capitalismo em sua fase imperialista, se constitui uma superestrutura política e jurídica determinada pelos

principais veículos de reprodução da vida social, do pensamento humano e das formas de comportamento nas relações estabelecidas na produção (MARX, 1983).

Marx e Engels definem o trabalho como a atividade vital do homem. Ele se diferencia dos animais na transformação da natureza por meio do trabalho. Transforma a natureza e é transformado por ela, constituindo-se como ser social, que é o traço fundamental de sua humanidade.

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX e ENGELS, 1989, p. 13).

Isso ocorre devido aos processos ideológicos reproduzidos pela sociedade, que reifica o ser humano, tornando-o alienado de si mesmo e dos processos de sua produção. A classe dominante reproduz suas ideias em cada época, já que dispõe dos meios de produção material.

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, uma consciência, e é em consequência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de ideias que regulamentem a produção e a distribuição dos pensamentos de sua época; as suas ideias são, portanto, as ideias dominantes de sua época (MARX e ENGELS, 1989, p. 56)

As ideias reproduzidas entre o proletariado são impostas de fora. Um pequeno número que pensa elabora as ideias e um grande número as recebe. Há vários meios de reprodução da ideologia dominante: os meios de comunicação, a Igreja, etc. Mas a escola, como parte da superestrutura, continua a exercer um papel importantíssimo, como já identificava Althusser.

O trabalho como categoria fundante do ser humano é indispensável em nossa análise, pois todas as políticas educacionais e suas concepções pedagógicas em época de crise estrutural aguda do capitalismo em sua fase superior visam formar um tipo específico de operário, de camponês, conforme a divisão do trabalho, como explica Althusser:

...vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, escrever e contar - portanto, algumas técnicas - e ainda mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares, ou pelo contrário, aprofundados) de 'cultura científica' ou literária diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, uma para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc...) Aprendem-se, portanto, saberes práticos (*des savoir faire*) (ALTHUSSER, s/d, p. 20).

Em tempo de imperialismo, os mecanismos de reprodução capitalista se aprimoraram e as ideias não são reproduzidas na escola simplesmente por um currículo burguês, mas também, “e ao mesmo tempo, que se ensinam estas técnicas e estes conhecimentos, a escola

também ensina ‘as regras’ dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar” (ALTHUSSER, s/d, p. 21).

Parsons entende que “o sistema escolar é um microorganismo do mundo do trabalho adulto que possibilita uma série de papéis ocupacionais adultos, independente do conteúdo da instrução” (PARSONS, 1976c, p. 228-229). Da mesma forma, Dreeben afirma que a estrutura social da escola serve para que as crianças alcancem modos de pensar, normas sociais e princípios de conduta: “supõe mais que adestrá-las para serem competentes com destrezas relacionadas com o posto de trabalho; supõe modelar o estado de espírito dos homens e conseguir que estejam dispostos a aceitar as normas de conduta relacionadas com o desempenho de um emprego” (DREEBEN, apud ENGUITA, 1989, p. 140). A reprodução da força de trabalho exige não apenas a qualificação, hoje chamada de habilidade, de competência, mas a reprodução da submissão à ideologia dominante. A escola do campo em questão deve, portanto, aperfeiçoar o sistema produtivo do campesinato conforme os interesses do imperialismo e formar força de trabalho treinada e obediente. Nessa perspectiva, os filhos dos camponeses precisam se adequar às novas necessidades da produção atual. Para isso, deve-se dotar também as crianças camponesas dos hábitos de pontualidade, de velocidade e obediência, uma vez que elas devem se integrar ao sistema produtivo num curto espaço de tempo, o tempo da destruição da agricultura camponesa e substituição pelo latifúndio de novo tipo, que necessitará da força de trabalho dos camponeses pobres, ou o tempo da sua subproletarização no mercado de trabalho urbano.

Como já discutimos anteriormente, os camponeses se arruinam economicamente diante da grande produção, do maquinismo cada vez mais crescente na produção; não conseguem concorrer com a grande produção latifundiária. Ou se arrastam numa existência miserável junto ao seu pedaço de terra ou vão para as cidades em busca do emprego assalariado e, por não terem a qualificação exigida pelo mercado industrial, acabam como indigentes nas periferias das cidades, exército de reserva do processo de produção. Esse é um problema que apavora a burguesia, pois aumenta a cada dia a violência urbana. É preciso, portanto, absorver parte da mão-de-obra que sobra no campo em decorrência da destruição da agricultura camponesa ou utilizar medidas de contenção das massas por meio do aumento do aparato repressivo nas cidades.

A proletarização do campesinato foi estudada por Lênin: “Quando os pequenos produtores são esmagados com demasiada rapidez, os grandes cultivadores tratam de consolidar sua situação ou remediá-la” (LÊNIN, 1981, p. 126), criando possibilidades de

manterem “explorações independentes”. Essa chamada “independência” não é nada mais que a exploração e a ruína. Isto se faz para manter as pequenas propriedades por certo tempo, para terem força de trabalho disponível próxima ao latifúndio. Para Lênin, o aumento da produção agrícola determina, até certo ponto, a conservação de parte das parcelas de terra para que aí se aloje sua fonte permanente de mão-de-obra barata: o proletariado agrícola.

Não é do interesse do imperialismo, nem dos grandes coronéis latifundiários, manter as formas artesanais de trabalho existentes no campo. Conforme expõe Enguita, é preciso habituar os camponeses às novas técnicas de produção.

Para êxito de uma exploração camponesa é indiferente que o agricultor independente comece sua jornada às cinco ou às oito da manhã, desde que disponha de suficiente tempo com luz natural, assim como não importa que interrompa ou não e durante mais ou menos tempo sua jornada de trabalho ou que se resolva fazer uma folga no meio da semana, desde que o tempo de trabalho total não seja menos do que o necessário para realizar as tarefas. Entretanto, teria conseqüências desastrosas se, chegando cinco ou seis da tarde, abandonasse o trabalho no estado em que estivesse, se se negasse a trabalhar em dias de feriados, no caso em que fosse necessário a realização imediata de certas tarefas, ou se entrasse em férias de acordo com a temporada de praia, sem atender aos ciclos da colheita, da sementeira, etc. Se o trabalho do operário fabril ou do funcionário de escritório exige pontualidade e regularidade entre as horas assinaladas como sendo de começo e fim de jornada, o trabalho do agricultor exige perseverança até que a tarefa tenha sido terminada e disposição para realizá-la no momento em que é necessário fazê-lo (ENGUITA, 1989, p. 221).

Uma das diferenças entre o trabalho do operário fabril e o do operário agrícola é que o segundo está submetido ao calendário agrícola, às variações do clima, que condicionam o camponês a administrar o horário de trabalho de forma a cumprir com a tarefa estabelecida pelo latifundiário.

O que as crianças e jovens, futuros agricultores, aprendem na escola, entretanto, é a começar e terminar de trabalhar quando soa o sinal, organizar seu calendário de trabalho de acordo com a disposição invariável dos dias úteis ou feriados, etc., além de, provavelmente, a não trabalhar quando não estão sob vigilância do professor. A escola, por conseguinte - ao menos em sua forma atual - é disfuncional com relação ao trabalho agrícola independente (ENGUITA, 1989, p. 221).

A escola é disfuncional com relação ao trabalho agrícola independente hoje existente no campo em Rondônia, por isso o objetivo do projeto educacional imperialista é modificá-la para que seja capaz de inculcar novos valores, novas condutas, a fim de preparar as massas camponesas de forma homogênea para que possam se adaptar docilmente às novas formas de exploração do trabalho no campo.

...as escolas geram hábitos de pontualidade e regularidade no trabalho. A outra face desta moeda é que não deve haver trabalho antes nem depois das horas marcadas. Isto não é senão um aspecto da orientação do trabalho de acordo com o tempo, de sua configuração como trabalho abstrato. Entretanto, esse tipo de atitude que é

altamente funcional para o trabalho assalariado na indústria e nos serviços - e se estende ao trabalho assalariado agrícola -, seria altamente disfuncional aplicado ao trabalho agrário independente (ENGUIITA, 1989, p. 221).

Assim, a escola assume um papel importante no contexto do campo, pois visa preparar a força de trabalho para atender às novas demandas do capitalismo burocrático. Essa preparação dos camponeses para o trabalho não significa dizer que haverá mudança no processo de produção que hoje prevalece no campo, ao contrário: as relações semifeudais tendem a se agravar, pois a nova ordem do imperialismo é o trabalho precário, semipago, com a mesma lógica de exploração sempre utilizada pelos coronéis do campo brasileiro.

6.3 As políticas públicas compensatórias do Ministério da Educação e a falência do projeto liberal: Educação para todos? Que educação?

A política de submissão do Estado brasileiro ao imperialismo, vigente desde os primórdios da colonização até os dias de hoje, sempre relegou a educação dos camponeses, alimentando uma visão preconceituosa do campo como lugar de atraso e da cidade como alternativa de desenvolvimento. Devido à influência da política local dos coronéis e das formas precárias de desenvolvimento do capitalismo, como já discutimos, conservou-se a ideia de que a educação não era necessária. O pouco que se ofereceu foi uma formação destinada à qualificação para o trabalho, com um ensino de baixa qualidade. As garantias constitucionais estão a anos-luz dos camponeses pobres, que engrossam os índices de analfabetismo e baixa escolaridade.

Em Rondônia, a situação da educação dos camponeses é ainda mais precária e se vincula diretamente aos processos de concentração da terra por latifundiários locais e grandes empresas multinacionais, ao trabalho escravo e semisservil existente ainda hoje. Como vimos no Capítulo 3, à população tradicional se juntaram os camponeses pobres migrantes de todas as regiões do País a partir dos ciclos de colonização, formando uma complexa diversidade étnica e cultural, um contingente populacional ignorado pelos processos educativos, especialmente por não haver financiamento para manter as escolas nas mais diferentes realidades, desde a escola indígena aos povoados de ribeirinhos e extrativistas.

Na sociedade burguesa, a educação está impregnada dos interesses das classes dominantes e tem um caráter profundamente contraditório. Negam a educação aos operários e camponeses ou oferecem a eles migalhas de conhecimentos que lhes sejam úteis, como explica o soviético Kalínin (1954):

O ideal dos capitalistas é que os operários e os camponeses sejam uns servos submissos que suportem sem protestar o jugo da exploração. Partindo dessas considerações, os capitalistas não quiseram desenvolver nos operários e nos camponeses o valor e a intrepidez, não quiseram dar-lhes a menor instrução, pois é mais fácil dominar gente atrasada e embrutecida. Mas com essa gente não se pode alcançar vitória nas guerras de conquista, e esse mesmo povo, sem conhecimentos elementares, não pode trabalhar nas máquinas. A concorrência entre os capitalistas, nas condições do progresso técnico, a corrida armamentista, etc., por outro lado, e por outro, a luta dos operários e camponeses por sua instrução, obrigam a burguesia a proporcionar aos trabalhadores pelo menos algumas migalhas de conhecimentos (KALÍNIN, 1954, p. 88).

O Estado capitalista burocrático até hoje não garantiu nem mesmo a educação básica à população, sendo os camponeses pobres os mais prejudicados. Devido às pressões de classe, o máximo que se fez, e ainda tardiamente, foi garantir o direito ao acesso ao ensino fundamental. Foi uma concessão gradativa. A Constituição de 1946 assegurou a obrigatoriedade do ensino primário de quatro anos e sua gratuidade nos estabelecimentos oficiais de ensino. Fazendo coro com os interesses privatistas, a LDB de 1961 fixou que essa obrigatoriedade seria a partir dos sete anos de idade. A Constituição de 1969 reafirma que essa obrigatoriedade deveria ser apenas para a faixa etária entre sete e 14 anos. A Lei nº. 5.692/71, que reformou a LDB de 1961, estende a gratuidade e a obrigatoriedade prevista na Constituição a todo o ensino de primeiro grau, embora atrelada à faixa etária dos sete aos 14 anos. Conforme a Constituição atual e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o ensino fundamental é um direito público subjetivo, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Da mesma forma a Lei de Diretrizes e Bases dispõe:

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 3º. Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do Art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º. Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

Se o ensino fundamental é um direito público subjetivo, como se explicam os altos índices de analfabetismo, de baixa escolaridade da população brasileira, especialmente nas regiões Norte e Nordeste do País? Quais as consequências práticas do direito público e subjetivo ao ensino fundamental? O Estado reconhece esse direito apenas como uma pretensão individual e não como políticas públicas que as efetivem. Esse dispositivo legal é apenas uma forma de conter a luta de classes e iludir a população sobre a “garantia” de um direito social. Quando constatado que o poder público não cumpre com essa obrigação, qualquer cidadão ou entidade de classe poderá acionar o Poder Judiciário, ou seja, o direito será atendido se reivindicado judicialmente pelos indivíduos. Se a educação é um direito social, não deveria ser tratada no âmbito do direito individual. O objeto de que trata o Artigo 208 da Constituição Federal não é de um atendimento individualizado, mas de uma política pública universal.

O direito público subjetivo visa resguardar o direito individual mesmo quando esse direito converge com o interesse público geral, o que transforma esse direito num direito privado. A educação interessa à coletividade e não aos indivíduos, pois toda a sociedade é beneficiária da educação, sendo ela a responsável por transmitir o conhecimento universal produzido pela humanidade. Buscar o direito à educação de forma individual e isolada nada mais é que submeter a norma ao interesse privado, não coletivo. O que ocorre é que o indivíduo recorre ao Ministério Público, que geralmente expede um documento ao gestor solicitando a abertura de uma vaga para o reclamante. Se for grande o número de ações judiciais, no máximo o MP aciona o Executivo municipal para que ofereça mais vagas. Normalmente, a penalidade se expressa em multa orientada pela abertura de mais vagas. A Constituição Federal e a LDB apenas conferiram a todos os indivíduos a pretensão de um direito que pode ser acionado em juízo por meio da apresentação de provas concretas de seu descumprimento. A ação judicial tem sido o remédio (garantia processual) utilizado para buscar o direito constitucional e exigir seu cumprimento.

O bem jurídico é protegido, mas não é assegurado o cumprimento da lei que o protege. A efetivação dos direitos sociais depende de ações concretas do Estado, por meio de políticas públicas. Assim, a educação, como um direito social e coletivo, só pode ser um direito real se oferecida na forma de políticas públicas concretas. Da forma como está disposto o direito, o mesmo Estado autor da lei se exime de oferecê-lo.

Se há uma harmonia entre os poderes do Estado burguês, logicamente o Judiciário limita-se a exigir o cumprimento ao direito individual dos reclamantes, não uma política pública ampla que de fato assegure o direito reclamado.

É assim o funcionamento do dito “Estado democrático de direito” no capitalismo burocrático. O direito positivo assegura a existência de alguns direitos básicos do indivíduo, chamados de direitos sociais, mas não garante nem mesmo o que chama de “obrigatório”, de “direito público subjetivo”. Se o artigo 208 da Constituição não é observado, como atender ao artigo 214, que trata da erradicação do analfabetismo e da universalização do atendimento escolar?

O atendimento à obrigatoriedade do ensino fundamental pelo Estado implica no seu financiamento. Os recursos para o financiamento da educação no Brasil foram estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (Artigo 211), sendo compostos por: impostos da União, Estados e municípios, salário-educação e incentivos fiscais. No caso do ensino fundamental, a maior parte dos recursos é proveniente da receita dos municípios, que devem gastar no mínimo 25% (Artigo 212) de seu orçamento na educação. Esses recursos nunca são suficientes ou são mal-empregados, quando não desviados da finalidade. Os impostos das empresas, que são a maior fonte do financiamento interno da educação no País, têm sido reduzidos nos últimos anos devido às concessões do governo na nova ordem econômica de crise estrutural capitalista, o que torna a situação ainda mais grave. Os cortes dos investimentos na área de educação têm sido cada vez maiores, como uma orientação do imperialismo para reduzir a obrigação do Estado. No dia 31 de maio de 2010 o governo anunciou o corte de R\$ 1,28 bilhão nas verbas destinadas à educação para 2010. Com esse corte adicional, o orçamento da Educação perdeu R\$ 2,34 bilhões em relação aos valores aprovados pelo Congresso. A fonte financiadora da educação vem se restringindo aos financiamentos oferecidos pelos organismos internacionais, que condicionam suas políticas ao desenvolvimento dos fins econômicos, políticos, sociais e culturais determinados estrategicamente pelo capital monopolista.

As políticas públicas para o ensino fundamental se resumem a políticas compensatórias na forma de projetos e programas emergenciais esparsos, desconexos e desarticulados da realidade local, como já apresentamos. Essas políticas não alteram a estrutura educacional, pois se constituem de meros programas temporários com vista a aumentar a escolaridade, sem, no entanto, apresentar os resultados. Em todos os documentos pesquisados não encontramos nenhuma referência aos resultados dessas ações, projetos e programas. O que há são apenas alguns dados quantitativos. Para os alunos, aulas moduladas

em tempo insuficiente. Para os professores, também cursos aligeirados, com grande parte da carga horária à distância. Uma educação precária e deficitária aos pobres do campo, para compensar a falta de políticas públicas efetivas que possam garantir educação presencial em tempo adequado e atender à lei que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino fundamental.

Os movimentos sociais e sindicais do campo têm auxiliado o MEC na elaboração dessas políticas, e embora participem dos órgãos deliberativos e de comissões instituídas pela SECAD, não possuem nenhum controle social sobre o financiamento e a execução de recursos. A participação da sociedade na gestão das verbas públicas, como prevê o Artigo 69 da LDB, tem sido apenas uma questão formal que justifica a falsa democracia existente no sistema de gestão dos recursos públicos, como explica Farias e Muranaka (2010):

Sendo assim, o poder de controle e fiscalização dos usuários é limitado, produzindo uma resistência política pouco consistente. Por outro lado, a *presença popular* nos espaços de controle - denominada representação - legitima em grande medida as políticas públicas. Aparece aqui, uma contradição fundamental: o *Estado* atua sobre as redes de ensino interferindo direta e indiretamente no que diz respeito à presença da *sociedade civil* na educação. É uma relação de interdependência, que não chega a ameaçar a efetivação dos interesses do capital. Ao contrário, consolida a posição opressiva ocupada pelo trabalho na ordem social. Em suma, a mera existência de espaços de representação não garante a *participação* nas decisões (FARIAS e MURANAKA, 2010, p. 1).

Esses espaços de representação são fragmentados e descontínuos, não garantem a lisura na aplicação dos recursos, muito menos o chamado controle social que deveria ser feito pela sociedade. É uma participação assistencialista, clientelista e despolitizada que não garante a fiscalização na aplicação dos recursos, muito menos os resultados das políticas implantadas. Esse modelo de “representação política” surgiu nos Estados Unidos, forjado numa suposta “democracia formal”, extraída do conceito de “cidadania” como valor universal, com vistas a uma participação passiva, que não atinja os interesses do capital (FARIAS e MURANAKA, 2010, p. 2).

Da mesma forma, a gestão democrática da educação foi negada na lei maior da educação brasileira. Não há norma geral que regulamente o processo de escolha de gestores, o que resulta na nomeação e imposição de gestores pelos que detêm o poder, desde a escola até os mais altos cargos técnicos e administrativos.

Isto é socialmente pernicioso, sobretudo se reconhecermos que, na área educacional, tem vigorado a tradição de um suposto “consenso” de que a gestão dos sistemas de ensino e das escolas é prerrogativa, direta ou indireta, daqueles que detêm a hegemonia do Estado. Tem prevalecido a definição de critérios de escolha de pressupostos para as funções de gestão que, em geral, privilegiam o saber que advém apenas da competência técnica, com doses variadas de burocracia. Esta LDB não faz mais do que retroceder no que tange à gestão democrática dos sistemas de educação e das instituições escolares, oficializando e ratificando prerrogativas

centralizadoras e impositivas das chamadas “autoridades educacionais” (MINTO e MURANAKA, 1997, p. 5).

No contexto do capitalismo burocrático as relações são extremamente autoritárias, pois não há consideração sequer com as instâncias deliberativas. Um exemplo claro disso é que as resoluções que tratam do financiamento não são discutidas, são instituídas na forma mais autoritária de gestão da administração pública: o *Ad Referendum*. Elencamos a seguir três exemplos de resoluções que foram aprovadas *Ad Referendum* pelo presidente do FNDE: a Resolução/CD/FNDE nº 37, de 15 de julho de 2009, que estabelece os critérios e procedimentos para o pagamento de auxílio financeiro aos educandos do Programa Pró-Jovem Campo/Saberes da Terra, a partir do exercício de 2009; a Resolução/CD/FNDE nº 46, de 24 de agosto de 2009, que estabelece os critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros do Programa Pró-Jovem Campo/Saberes da Terra às instituições de ensino superior públicas a partir de 2009 e a Resolução nº 68, de 28 de dezembro de 2009, que aprova os critérios e procedimentos para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito de programas de formação continuada em educação do campo integrados ao Pró-Jovem Campo/Saberes da Terra, a partir de 2009. Essas resoluções figuram entre as dezenas de atos que ferem inclusive os princípios da administração pública da democracia burguesa.

Tal poder autoritário transforma a gestão dos recursos da educação num círculo vicioso de corrupção e irregularidades, como os próprios órgãos de controle do Estado identificam. Vejamos o que ocorre com a gestão de recursos da educação pelo FNDE. A Controladoria Geral da União – CGU, na auditoria de gestão sob o processo nº. 23034.000448/2009-88, referente aos projetos executados no ano de 2008, constatou: os resultados qualitativos não foram abordados no Relatório de Gestão, somente foram apresentadas as metas e resultados quantitativos; despesas efetuadas incompatíveis com o objetivo do programa; falhas na documentação comprobatória das despesas efetuadas; pagamentos efetuados por materiais/serviços não recebidos; falta de identificação do programa na documentação comprobatória das despesas; não comprovação de desconto/recolhimento de tributos; movimentação indevida dos recursos na conta específica do programa; descumprimento do limite mínimo de 60% para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício; comprovação de despesas por meio de notas fiscais inidôneas; pagamento de despesas de exercícios anteriores; falhas na feitura dos pagamentos de salários aos profissionais da educação; utilização de veículos inadequados para o transporte de alunos; falta de atesto nos documentos comprobatórios de despesas;

inconsistência nos dados/informações apresentados; controle ineficiente dos bens/materiais adquiridos; falta de formalização da prestação de contas; falhas na execução dos contratos; sobrepreço/superfaturamento na aquisição de materiais/bens/serviços; evidência de fraudes na condução dos processos licitatórios; simulação ou montagem de processo licitatório; execução de despesas sem o devido processo licitatório, dispensa/inexigibilidade; falhas na formalização dos processos licitatórios; favorecimento/direcionamento de empresas em processos licitatórios; fracionamento de despesa; falhas na feitura de pesquisa de preços; irregularidades na condução dos processos licitatórios; não disponibilização de documentação comprobatória à equipe da CGU, situação que comprometeu a análise; falhas na feitura dos pagamentos; falta de aplicação financeira dos recursos enquanto não utilizados; falta de notificação dos recursos federais recebidos, prevista na Lei nº. 9.452/1997; falta de implantação do plano de cargos, carreira e remuneração do magistério; utilização de documentação inidônea nos processos de aquisição; falta de fornecimento de infraestrutura pelo gestor municipal ao conselho social; falhas na constituição/composição do conselho de acompanhamento social; compras feitas junto a empresas não localizadas pela equipe de fiscalização e atuação deficiente do conselho de acompanhamento social (CGU, 2009, p. 3).

A CGU identificou todo tipo de irregularidade na aplicação dos recursos nos projetos e programas educacionais do FNDE, especialmente nos que se dirigem à educação do campo. Essa forma de gestão dos recursos públicos é uma das contradições do capitalismo, que atinge o ápice da degenerescência nas práticas da corrupção e nos mecanismos de controle da ditadura burguesa sobre os trabalhadores.

Em Rondônia, a falta de controle social na gestão de recursos da educação e o descumprimento da lei são fatores que precarizam ainda mais a educação do campo. Sem controle social, a gestão de recursos ocorre de forma autoritária, com perfeita orientação coronelícia.

Não há nenhum avanço na educação do campo decorrente da legislação existente, pois num país de capitalismo burocrático a aplicação da lei gera contradições e fere interesses já consolidados pelo poder das classes latifundiárias. Conforme Mariátegui: “O Regime de propriedade da terra determina o regime político e administrativo de toda nação. O problema agrário - que até agora a república não pôde resolver - domina todos os problemas de nossa nação. Sob uma economia semi-feudal não podem prosperar nem funcionar instituições democráticas e liberais” (MARIÁTEGUI, 2008, p. 70).

Assim, a luta por políticas públicas na esfera do capitalismo burocrático é uma ilusão alimentada por movimentos oportunistas que não se comprometem com o processo real da

luta de classes e da transformação do País. Não se espera que a mudança de gerência (governo) do Estado capitalista burocrático traga avanços nas áreas sociais, pois estruturalmente o Estado seguirá cumprindo com seu papel histórico de oprimir e negar os bens culturais e materiais produzidos pela humanidade à maioria da população. As frações da burguesia atada ao imperialismo projetam na estrutura de poder uma luta incessante pelo domínio e controle do aparelho do Estado, dando a impressão de que há diferentes projetos em disputa. Daí a aliança de movimentos sociais, a exemplo da Via Campesina, com determinadas facções da burguesia, na luta por conquistar as migalhas oferecidas pelo imperialismo no País.

A burguesia compradora que governou o País de 1990 a 2002 implementou as políticas imperialistas, chamadas neoliberais, e aprofundou a crise econômica, sendo confrontada pela burguesia burocrática atrelada momentaneamente à “esquerda” oportunista do Partido dos Trabalhadores. Criticando a aplicação do neoliberalismo, essa “esquerda” tomou o controle do Estado a partir de 2002, com a liderança de um operário preparado desde há muito tempo pelo imperialismo norte-americano. A disputa das frações da burguesia burocrática e compradora teve sua principal expressão no escândalo do mensalão, ao qual se seguiram vários novos episódios de corrupção, conflitos entre esferas de poder, e logicamente, muitos conluios para acomodar a situação, evitando que a crise se tornasse insuperável e mobilizasse as massas populares. A disputa eleitoral entre essas frações da burguesia configura-se como divergências pontuais. No fundamental não divergem quanto à política a ser implementada no País. Não há qualquer contradição dessas frações com o imperialismo. A crise política que percebemos no governo é a expressão da decomposição desse velho Estado burocrático-latifundiário, que se reforça por meio do fascismo no gerenciamento dos conflitos em todos os setores da sociedade, especialmente contra operários e camponeses em luta.

O estudo que fizemos da realidade das escolas do campo em Rondônia demonstra a falência das políticas públicas existentes e do conjunto de leis inócuas, que na prática não efetivam os direitos propagados pelo Estado liberal, em virtude do nível de subserviência estabelecido na relação semicolonial e semifeudal do capitalismo burocrático em relação ao imperialismo, que está em crise cíclica e inevitável desde o pós-guerra. Esta crise se aprofundou na fase imperialista, especialmente na atualidade, devido ao volume do capital financeiro especulativo e à distância que ele mantém dos processos produtivos.

A crise do capitalismo burocrático brasileiro é determinada e condicionada ao capital financeiro imperialista, pois fornecemos matérias-primas e produtos agrícolas (*commodities*) essenciais à economia dos países de capitalismo desenvolvido e nos submetemos ao mais

rigoroso ajuste fiscal para assegurar o pagamento da dívida externa, que cresce continuamente. A crise se aprofunda cada vez mais, com a elevação das taxas de desemprego, o aumento de tarifas e impostos sobre a população mais pobre, a deterioração dos serviços de saúde, de educação, transporte, etc. A maior parte da população vive na miséria absoluta, sobrevivendo com as migalhas da Bolsa Família e do seguro desemprego, enquanto sofre a mais feroz repressão e sistemática violência policial na cidade e no campo.

A educação do campo é parte desse processo de dominação decorrente da crise geral do capitalismo. Portanto, continuará a serviço do projeto hegemônico do imperialismo no campo, especialmente na Amazônia. O que cabe discutir é o processo de resistência camponesa no seio da instituição escolar, na constituição de escolas alternativas que vislumbrem um novo projeto educativo vinculado à luta de classes e à construção da revolução brasileira.

7. DOIS CAMINHOS QUE CONVERGEM PARA O MESMO PONTO DE CHEGADA

Para avançar na compreensão da educação que se processa no campo, precisamos revisitar as tendências pedagógicas na educação brasileira e como se constituíram, pois entendemos que a educação em cada época decorre das necessidades históricas do desenvolvimento do modo de produção, no sentido de cumprir a função de reproduzir o sistema de desigualdade e opressão de classe, delineada conforme as tendências da ordem capitalista mundial.

7.1 A educação do campo no contexto das tendências pedagógicas da educação brasileira

Buscaremos em Saviani os aportes teóricos para estudar as tendências pedagógicas. Em “História das idéias pedagógicas no Brasil”, Saviani (2007b, p. 19-20) estabelece a seguinte periodização:

1º Período (1549-1759): monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: 1. Uma pedagogia brasílica ou período heróico (1549-1599); 2. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599-1759).

2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: 1. A pedagogia pombalina ou as idéias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827); 2. Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932).

3º Período (1932-1969): Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases: 1. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947); 2. Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961); 3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).

4º Período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases: 1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); 2. Ensaio contra-hegemônico: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogias crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991); 3. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001) (SAVIANI 2007b, p. 19-20).

Dessa periodização analisaremos especificamente o 4º período, fase que caracteriza a educação do campo influenciada pelos movimentos sociais, especialmente o MST. No Capítulo 5 já analisamos a Escola Nova e sua renovação (neopragmatismo) pela pedagogia neoconservadora que determina as políticas do MEC/Banco Mundial para a educação do campo. Portanto, entendemos não ser mais necessário abordar novamente seus aportes teóricos.

A Pedagogia Nova⁹⁸ se fortaleceu por meio de duras críticas à Pedagogia Tradicional, em virtude de ser esta centrada no professor, e defendeu a centralidade do aluno, suas atividades e a necessidade de desenvolver a habilidade de “aprender a aprender”. Perdeu força no período entre 1961 e 1969, cedendo espaço para a pedagogia tecnicista na educação escolar.

A **Pedagogia Tecnicista** (1969-1980) foi uma exigência do capitalismo burocrático no desenvolvimento das forças produtivas desencadeadas pelo processo de industrialização do País, especialmente pela influência do golpe militar de 1964. Nesse período havia uma forte mobilização popular, especialmente no campo, pela atuação das Ligas Camponesas, pelo sindicalismo do campo e da cidade e pelo movimento estudantil, desmontados pela ditadura militar então instalada. Muitas dessas organizações lutavam pela universalização do ensino e/ou desenvolviam educação popular, influenciadas pela Escola Nova, destacando os movimentos de cultura popular, nas experiências desenvolvidas pelos numerosos Círculos de Cultura organizados a partir da proposta de alfabetização popular de Paulo Freire. Para levar a cabo a Pedagogia Tecnicista são formulados programas educacionais, dentre os quais se destaca o Acordo MEC-USAID, que visava atender aos interesses do grande capital, cada vez mais presentes na economia brasileira. Essa pedagogia foi implantada a partir de 1964, sob a mais intensa repressão pelos órgãos da ditadura militar. A reforma educacional dos governos militares, conforme Saviani (2007b), tinha como centro o desenvolvimento econômico sob a orientação imperialista e passava a aplicar a teoria econômica aos processos educacionais, colocando-os como instrumentos de formação de mão-de-obra que garantissem aumento da produtividade e dos lucros das empresas. A reforma definia o papel de cada nível de ensino conforme esses interesses, como explica Saviani:

(...) a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática. Na seqüência, o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico da demanda efetiva de mão-de-obra qualificada. E, finalmente, ao ensino superior eram atribuídas duas funções básicas: formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país (SAVIANI, 2007b, p.340).

⁹⁸ **Os principais pressupostos da Pedagogia Nova:** O ignorante não é o marginalizado, mas o rejeitado, o “anormal”, desajustado, diferente; os seres humanos são diferentes e a escola tem de atender a essa diferença; biopsicologização da sociedade, da educação e da escola; a educação é um instrumento de correção da marginalidade, ajustando e adaptando o indivíduo à sociedade; aprender a aprender; agrupar os alunos por áreas de interesse; professor como estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos; ambiente estimulante, trabalhos em pequenos grupos, abundância de materiais didáticos. Consequências: afrouxamento da disciplina, despreocupação com a transmissão de conhecimentos, rebaixamento do ensino para as camadas populares e aprimoramento da qualidade da educação para as classes dominantes.

Criou-se o ensino médio profissionalizante e o ensino superior passou a integrar as demandas do mercado na formação de mão-de-obra qualificada. A pedagogia tecnicista está fundada nas teorias do *Capital humano* e se encontra ainda hoje com nova roupagem nas políticas educacionais, como explica Saviani (2007b):

Esse sentido é traduzido pela ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos na valorização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (SAVIANI, 2007b, p. 342).

A pedagogia tecnicista enfatizou os métodos e técnicas de aprendizagem fundadas no taylorismo e na psicologia behaviorista, que se expressavam em processos de reprodução de materiais audiovisuais e módulos, geralmente confeccionados pela USAID. Essa educação tecnicista teve graves consequências na formação da população, pois se constituía numa educação técnica, reduzida, mecânica, que visava reproduzir o mínimo de conhecimento e o domínio de funções operacionais que capacitasse para o mercado de trabalho em diferentes e variados setores da economia. Na verdade, a educação treinava e adestrava o indivíduo para exercer as novas funções criadas pelo desenvolvimento das empresas multinacionais que passaram a explorar todo o território nacional nos mais amplos ramos de atividades, desde a indústria de base aos processos agropecuários e de extração de matérias-primas. A educação passou a ser considerada um investimento na capacitação de capital humano e, por consequência, na elevação da produtividade. Em resumo, a Pedagogia Tecnicista foi o reordenamento do processo educativo, tornando-o objetivo e operacional por meio de um planejamento racional, capaz de minimizar as interferências que pudessem ameaçar sua eficiência, garantida na forma do micro-ensino, tele-ensino, máquinas de ensinar, etc., e o parcelamento do trabalho pedagógico nas mais diferentes técnicas de organização racional dos meios que colocavam o professor e o aluno numa posição secundária. O importante é o aprender a fazer, e o marginalizado é a pessoa ineficiente e improdutiva.

Assim, a escola burguesa passa a reforçar ainda mais os mecanismos de controle social a serviço da grande burguesia brasileira e do imperialismo, difundindo o ideário das teorias do capital humano de que as desigualdades e o baixo nível de escolaridade da população são problemas individuais, negando o caráter perverso do capitalismo e seus mecanismos de

segregação social. A pobreza passa a ser um problema de qualificação. Foi nesse período que os órgãos do imperialismo passaram a exercer o pleno controle da educação brasileira, como a Unesco, o Banco Mundial, USAID, OIT, FMI, CEPAL, OREALC, etc., propondo uma escola burocratizada, baseada nos princípios da organização empresarial, com ênfase na eficiência e na produtividade e com a função primordial de formar capital humano.

Contrapondo a Pedagogia Tecnicista nas décadas de 1980 e 1990, a educação brasileira é marcada pelas pedagogias denominadas por Saviani de *contra-hegemônicas*. As lutas organizadas de resistência à ditadura e os processos revolucionários armados fortaleceram e acirraram a luta de classes, criando fortes contradições das massas proletárias com o poder estatal e o imperialismo, contribuindo, assim, para o fim da ditadura militar e o processo de reorganização do Estado sob formas mais sutis no exercício da ditadura burguesa, que permanecem até os dias de hoje, sob a máscara da falsa democracia eleitoral. Esse período, chamado de “transição democrática”, foi compreendido por parte do proletariado como “um processo de libertação de sua condição de dominados”, desempenhando um papel de “camuflar os antagonismos entre as classes fundamentais, abrindo espaço para obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes” (SAVIANI, 2007b, p. 412). As ilusões criadas pelo restabelecimento da “democracia eleitoral” possibilitaram o surgimento e a reorganização de várias organizações que criticavam o modelo de educação vigente, além do fortalecimento de pedagogias contra-hegemônicas surgidas da luta de classes, que historicamente resistiram à educação domesticadora. Para Saviani, essas pedagogias revestiam-se de uma “heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista” (SAVIANI, 2007b, p. 412). Concordando com Snyders, Saviani não as chama de “pedagogias marxistas ou revolucionárias”, mas pela sua vagueza, de “pedagogias de esquerda” (SAVIANI, 2007b, p. 412). Saviani agrupa essas propostas em duas modalidades: uma centrada no saber do povo e de suas organizações, inspirada na concepção libertadora formulada por Paulo Freire, com forte afinidade com a “Teologia da Libertação”⁹⁹ da Igreja e secundariamente com o ideário libertário anarquista. No plano político-partidário se ligava ao Partido dos Trabalhadores - PT.

⁹⁹ A **Teologia da libertação** é uma corrente da teologia desenvolvida nos países do Terceiro Mundo a partir do concílio Vaticano II, baseada na opção preferencial pelos pobres, contra a pobreza e pela sua libertação. Desenvolveu-se inicialmente na América Latina a partir dos anos de 1960, buscando alguns elementos teóricos do marxismo para denunciar as estruturas sociais e econômicas injustas. Ganhou adeptos nas Comunidades Eclesiais de Base e teve papel determinante na constituição e no crescimento do Partido dos Trabalhadores-PT. O teólogo peruano Gustavo Gutierrez, o americano Cornell West e os brasileiros Leonardo Boff e Frei Betto são os principais teóricos dessa corrente. A Teologia da Libertação sofreu perseguições do Vaticano na década de 1980 e enfraqueceu nos últimos anos, pela ação da Renovação Carismática Católica, de caráter ultraconservador.

“Sua relação com a Educação Pública era marcada pela ambigüidade, introduzindo-se a distinção entre o público e o estatal” (SAVIANI, 2007b, p. 413). A outra tendência se inspirava predominantemente no marxismo e, segundo Saviani, se dividia entre os que “mantinham como referência uma visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade” e outros que “se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que contrapunha a visão liberal” (SAVIANI, 2007b, p. 412 e 413). Essa tendência foi propagada com apoio da ANDE e da sua revista e se ligava politicamente aos partidos comunistas e secundariamente ao Partido dos Trabalhadores - PT. Sua marca distintiva foi a luta intransigente em defesa da escola pública.

Saviani (2007b) classifica essas pedagogias em Pedagogia da educação popular, Pedagogia da prática, Pedagogia crítico-social dos conteúdos e Pedagogia histórico-crítica. Resumindo a análise de Saviani (2007b, p. 413 a 420), descreveremos seus principais pressupostos:

Pedagogia da “educação popular”: inspirada na concepção libertadora assumida no âmbito da expressão “educação popular”, formulada principalmente por Paulo Freire. “Advogavam a organização, no seio dos movimentos populares de uma educação do povo, pelo povo, para o povo e com o povo, em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo” (SAVIANI, 2007b, p. 313). Manejavam a categoria “povo” em lugar de “classe”, concebendo a autonomia popular de forma metafísica. Concebiam uma autonomia irreal, numa dimensão transcendental, como se o povo não dependesse das condições histórico-políticas determinadas pela sociedade de classe. A educação deveria se dar fora das instituições do Estado, com a autonomia pedagógica dos movimentos populares, mas, contraditoriamente, essa pedagogia trasladou-se para a gestão do Partido dos Trabalhadores em algumas prefeituras, tornando-se referencial da educação oficial (SAVIANI, 2007b, p. 413 e 414).

Pedagogia da prática: Surgida no âmbito da primeira tendência, de inspiração libertária, se assumia como “pedagogia da prática” e trabalhava com o conceito de classe. Um de seus primeiros representantes foi Odair dos Santos, que em 1985 publicou “Esboço para uma pedagogia da prática”, que concebia o ato pedagógico como um ato político, formulando questões como: educação para quê? A favor de quem? Posicionando-se em favor da “classe trabalhadora”, defende que a educação deve contribuir para alterar o eixo da questão pedagógica transmissão-assimilação, recuperando a criatividade dos professores e alunos. Em

vista dos objetivos, estabelecem-se os métodos e os processos instalando-se um aprendizado autogestionário, não espontaneísta, de forma a resolver os problemas sociais que pesam sobre os trabalhadores de forma prática. Outros expoentes dessa corrente são Miguel Arroyo e Maurício Tragtenberg. Miguel Arroyo tece críticas à escola existente e diz que a luta de classes está expressa na escola. Para construir a escola voltada aos interesses das classes subalternas é necessário destruir o projeto educativo da burguesia e seus pedagogos. Para ele, a educação faz parte do processo de produção, relaciona-se ao trabalho, por isso defende uma pedagogia do trabalho e da prática. Já Maurício Tragtenberg critica a escola capitalista, colocando em evidência as falsas identificações ou inversões que opera ao ser submetida ao modo de produção e sua burocracia. Defende os princípios educacionais da Associação Internacional dos Trabalhadores, postulando uma educação antiburocrática, fundada na autogestão, na autonomia do indivíduo e na solidariedade (SAVIANI, 2007b, p. 414 a 416).

Pedagogia crítico-social dos conteúdos: Essa proposta foi formulada por José Carlos Libâneo, inspirada diretamente em Snyders, que sustenta a “primazia dos conteúdos”. Centra-se na discussão da didática crítica apoiando-se em Snyders, Manacorda, Suchodolski, Schimied-Kowarzik, Klingberg, Danilov e Skatrin, ou seja, em sua maioria autores da escola soviética. Além desses autores da área da didática, utilizou também os estudos de psicologia educacional em Vigotski, Leontiev, Luria e Petrovsky. A proposta construída a partir do estudo dos autores soviéticos marcou a diferença em relação à Pedagogia da prática, que, embora também buscasse referência na pedagogia soviética, não conseguia ultrapassar os limites da educação liberal. Para Libâneo, o principal papel da escola é difundir os conteúdos universais, vivos concretos, articulando-os à realidade social. É tarefa do professor unir os conhecimentos universais à realidade concreta dos alunos (continuidade), ajudando-os a superar os limites da experiência imediata (ruptura). Os métodos se subordinam à questão do acesso aos conhecimentos sistematizados, ou seja, devem relacionar a prática vivida pelos alunos aos conteúdos. A relação pedagógica parte do pressuposto da troca, na qual o aluno entra com a sua experiência imediata e o professor entra com os conteúdos que permitam que ele ultrapasse essa experiência imediata, desenvolvendo hábitos de disciplina e estudos metódicos. Para que o conhecimento seja significativo, o professor deve partir de uma estrutura cognitiva já existente. Caso não haja, o professor deve provê-la, ou seja, deve partir do que o aluno já sabe para uma síntese na qual o aluno supere a visão parcial em favor de uma visão clara e unificadora. A prática escolar deve articular o político e o pedagógico, a fim de colocar a educação a serviço da transformação social (SAVIANI, 2007b, p. 416 a 418).

Pedagogia histórico-crítica: tem sua maior expressão no professor Dermeval Saviani, principalmente com as obras “Pedagogia histórico-crítica” (2000) e “Escola e Democracia” (2007a), além de muitas outras produções do autor e de seus colaboradores. Essa pedagogia se fundamenta no materialismo histórico-dialético e tem afinidades com as escolas psicológicas de Vigotski. Saviani entende a educação “como mediação no seio da prática social global”. Para ele, “a prática social é o ponto de partida e de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2007b, p. 420), como nos explica:

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2007b, p. 420).

Saviani (2007b, p. 420) diz que essa teoria não é uma transposição dos clássicos do marxismo para uma teoria pedagógica, mas busca nos clássicos do marxismo construir uma pedagogia histórico-crítica: “é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (SAVIANI, 2007b, p. 420).

Descritas as principais formulações dessas tendências, procuraremos situar sua aplicação na educação brasileira. Conforme Saviani (2007b, p. 421), as pedagogias da educação popular se desfiguraram ao se inserirem nas administrações do Partido dos Trabalhadores, fazendo referência à “Escola Cidadã” formulada pelo Instituto Paulo Freire e elaborada por Moacir Gadotti e Eustáquio Romão, principais precursores de Paulo Freire. Ambos tentam colocar essas pedagogias “no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade)”, unindo-as aos princípios do Relatório Jacques Delors¹⁰⁰ e aos *Sete Saberes para a educação do futuro*, de Edgar Morin¹⁰¹, ajustando-se de vez aos princípios propostos pelos organismos do imperialismo para a educação de suas semicolônias. Na obra

¹⁰⁰ O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizado por Jacques Delors em 1998, foi publicado no Brasil com o título: “**Educação: um tesouro a descobrir**”. Esse relatório apresenta os quatro pilares básicos que sustentam os novos conceitos da educação imperialista: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

¹⁰¹ Os sete saberes da educação do futuro apresentados por Morin são: erro e ilusão, o conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão, ética do gênero humano. Esses “saberes” pós-modernos vão ao encontro da educação preconizada pelo Relatório Jacques Delors e do conjunto de propostas apresentadas pelos organismos multilaterais do imperialismo.

Pedagogia da Terra (2000)¹⁰², Gadotti expressa sua afinidade teórica com Morin e sua aliança com o ideário norte-americano ao utilizar a categoria “desenvolvimento sustentável” para analisar a questão ambiental, transitando pelo “holismo” e outras formas ainda mais idealistas e reacionárias de análise da realidade. Outra experiência frustrante foi a “Escola Plural”, coordenada por Miguel Arroyo em Minas Gerais, para servir aos interesses da administração do Partido dos Trabalhadores, ao qual mantém fiel colaboração, inclusive na formulação de políticas públicas da reforma educacional do governo Lula¹⁰³. Libâneo não avançou na proposição formulada na década de 1980 e hoje também transita pela Pedagogia liberal.

A única das tendências da educação brasileira que resiste às formulações pós-modernas e neoconservadoras é a Pedagogia histórico-crítica.

A partir da década de 1990, com o advento das políticas ditas neoliberais na educação, surge uma nova tendência, que Saviani denomina de **Pedagogias neoprodutivistas**. De 1991 até os dias de hoje, 2010, podemos afirmar seguramente que o neoprodutivismo predomina em todas as dimensões da educação, juntamente com as suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, como já discutimos, ao analisarmos as políticas públicas de educação do campo implantadas pelo MEC/Banco Mundial. O produtivismo está presente no currículo, na formação de professores, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas, enfim, predomina em todas as dimensões educacionais, com o objetivo de colocar a educação escolar a serviço da reestruturação produtiva de um capitalismo em crise. Redirecionando o fordismo para o toyotismo, a educação deve formar para a adaptação, a flexibilização e a polivalência, numa atualização constante da teoria do capital humano, que atribui ao indivíduo e não ao Estado a responsabilidade pela sua formação, o que beneficia cada vez mais a iniciativa privada (SAVIANI, 2007b). É alarmante a proliferação da escola privada em todos os níveis, especialmente no ensino superior. Como já vimos no Capítulo 5, o neoescolanovismo é difundido pelo lema “aprender a aprender”. Os princípios da Escola Nova foram revigorados por meio dos documentos oficiais que seguem a orientação do imperialismo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que estão fundamentados

¹⁰² GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo, Peirópolis, 2000. Nesta obra, busca orientar uma educação ambiental utilizando os conceitos de desenvolvimento sustentável, planetaridade e ecopedagogia, construídos na esfera do imperialismo, fazendo referências positivas em relação à atuação das ONGs ambientalistas e da Unesco nas políticas ambientais.

¹⁰³ No I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Miguel Arroyo proferiu discurso em defesa da reforma universitária privatista em curso, assim como a liderança do MST, que compunha a mesa de palestrantes. Essas posições foram contestadas por nós e vários outros professores universitários presentes.

no Relatório Jacques Delors (1998) e no neoconstrutivismo, assessorado pelo psicólogo César Coll¹⁰⁴.

Uma análise crítica do neoescolanovismo e do neoconstrutivismo encontramos também em Duarte (2006a), que chama a atenção para o ecletismo dos documentos oficiais utilizados para manter a hegemonia da concepção liberal sobre a educação. Ele também analisa o pragmatismo do construtivismo em suas bases teóricas da Escola Nova e seus objetivos na sociedade atual. Para Duarte (2006a), essa proposta é carregada de um discurso falsamente humanista e vago, que tem como objetivo central a formação de indivíduos criativos que possam resolver problemas e adaptar-se aos novos padrões de trabalho do mercado capitalista, em plena sintonia com a Comissão Internacional da Unesco responsável pelo Relatório Jacques Delors. Este relatório identifica três desafios para o século XXI: o desenvolvimento sustentável, a compreensão mútua entre os povos e a vivência concreta da democracia. Para a comissão da Unesco, o desenvolvimento econômico não está mais vinculado à expansão do capital, mas à educação e à ciência, ou seja, almeja-se uma sociedade da informação e do conhecimento. O discurso do desenvolvimento sustentável tem servido aos interesses do imperialismo de conservar as reservas de recursos naturais que atendam aos seus interesses econômicos a médio prazo - o que está ocorrendo na Amazônia, de comercializar produtos “ecológicos”, engrossando ainda mais os lucros das empresas, e de reproduzir a falácia de um capitalismo ecológico e sustentável, escamoteando a realidade da destruição ambiental operada pelo capital e suas consequências para a população mundial, especialmente os pobres, como já tratamos no Capítulo 3. A “compreensão mútua entre os povos” é a tentativa de consenso em torno do projeto capitalista, no qual todos os povos do mundo devem aceitar as imposições da política norte-americana, justificada na “democracia” (ditadura burguesa) e fundada num sistema eleitoral diluído nos interesses econômicos das diferentes facções da grande burguesia dos países semicoloniais, interesses articulados, por sua vez, aos objetivos estratégicos mais amplos do imperialismo.

O neoconstrutivismo, também chamado de Pedagogia das competências, é uma vertente do escolanovismo. É um conjunto de ideias ecléticas e pragmáticas fundadas na subjetividade irracional e sem rigor científico. Para Duarte (2000), os professores, afundados na mais profunda alienação, desvalorizados profissionalmente, com condições de trabalho estressantes, sem rumo, acabam por se envolver no ideário construtivista devido ao falso

¹⁰⁴ César Coll é catedrático de Psicologia da Educação no Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Barcelona, Espanha. Foi um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola e consultor do MEC na implementação da reforma curricular brasileira e na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

discurso humanista, ao espontaneísmo, à valorização das vivências cotidianas e à promessa de resolver todos os problemas educacionais com medidas eficientes e rápidas. Conforme Duarte, o construtivismo busca desenvolver ao “máximo a capacidade adaptativa imposta pela sociedade aos indivíduos, que precisam desenvolver tal capacidade adaptativa para poderem sobreviver” (DUARTE, 2001, p. 52).

Na sistematização histórica apresentada por Saviani, o último período é denominado de neotecnicismo, que também nasceu dos interesses de formação de força de trabalho relacionando escola e empresa capitalista. Pauta-se pelas pedagogias da competência e da qualidade total, adotando critérios do mundo empresarial, que transformam a educação em mera mercadoria, com o objetivo de elevar a eficiência e maximizar a produtividade preconizada pelo toyotismo, presente na nova organização do trabalho (reestruturado após a crise do capitalismo moderno).

Para garantir a minimização do Estado brasileiro, a reforma educacional, a partir de 1990, buscou reduzir cada vez mais os custos e investimentos na educação, dividindo com a iniciativa privada e com a sociedade, de uma forma geral, as responsabilidades para com a educação, fazendo uso de campanhas como “Acorda Brasil, está na hora da escola” e “Amigos da escola”. Saviani (2007b) explica que, agora, em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, preconizado pelo velho tecnicismo taylorista-fordista, há uma flexibilização do processo, como recomenda o toyotismo. A ênfase deixa de ser o processo e passam a ser os resultados, por isso a criação de um sistema de avaliação nacional que vincula os resultados ao financiamento e investimento na educação. No capítulo anterior discutimos sobre a não aplicação da legislação que garante a obrigatoriedade do ensino fundamental por parte do Estado e o problema do investimento público na área. Quanto maiores forem os resultados, maiores os investimentos. Assim, quanto pior a educação, menos investimento, e sem investimento não há como melhorar a educação.

As análises de Saviani vão até o ano 2001. Mas é importante analisarmos a educação sob o governo de Luis Inácio Lula da Silva. De 2002 a 2009 foram feitas muitas ações e políticas governamentais que aprofundaram as concepções neoprodutivistas. O governo de Fernando Henrique Cardoso lançou as bases para a implementação das reformas e o governo Lula, além de implantá-las, aprofundou as reformas educacionais ajustadas aos interesses do imperialismo. No governo Fernando Henrique Cardoso havia resistência de setores da oposição, capitaneados pelo próprio Partido dos Trabalhadores - PT, pela Central Única dos Trabalhadores - CUT, pelo Movimento dos Sem Terra - MST e pelos intelectuais críticos ditos de “esquerda”. Com a posse de um presidente da República de origem operária, esses

setores que antes teciam críticas ao neoliberalismo foram iludidos pela possibilidade de um governo de “esquerda” ou cooptados para ajudar a dirigir o capitalismo burocrático e a gerenciar sua crise. O real objetivo era enfraquecer todos os movimentos sociais e sindicais, tornando-as ainda mais passivos e dependentes dos recursos do Estado, como foi o caso do MST. As políticas do governo Lula vão ao encontro dos ajustes impostos pelo imperialismo. As políticas educacionais implantadas no governo de Fernando Henrique Cardoso foram todas mantidas, como a LDB, os PCNs, a reforma universitária, o sistema de avaliação nacional, etc. Lula manteve as concepções e as ações dos organismos internacionais, por meio de política focais, afirmativas e assistencialistas e ainda desferindo um golpe na universidade pública, com a ampliação da parceria público-privada.

O MST divulgou amplamente uma proposta educacional ao longo das últimas décadas, explicitando suas concepções e práticas pedagógicas que aparentemente se opunham ao Estado burguês.¹⁰⁵ Essa proposta foi assumida pelos outros movimentos da Via Campesina no Brasil, a exemplo do MPA e posteriormente institucionalizou-se nas políticas públicas de educação do campo em vigor. No quadro das tendências pedagógicas do Brasil, localizamos a proposta de educação do MST dentro das Pedagogias da educação popular e da Pedagogia da prática. A educação parte da prática social e da resolução dos problemas pelo coletivo de forma autônoma e solidária. Essa concepção de buscar a resolução dos problemas sociais por meio da ação prática desenvolvida no seio do movimento aproxima essa educação das pedagogias pragmáticas pós-modernas, ou seja, valoriza-se a prática da vida cotidiana em detrimento da teoria.

Por conter alguns elementos do marxismo, a proposta educativa do MST está caracterizada, no conjunto das tendências da educação brasileira, como uma educação contra-hegemônica, colocando, aparentemente, a educação do campo em dois polos opostos. Essa aparência do fenômeno pesquisado necessita de análise, especialmente quando nos deparamos com depoimentos de professores acerca dos projetos educativos oficiais e da proposta apresentada pelos movimentos da Via Campesina (MST, MPA, MAB, etc.), por meio do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, que se sustenta sobre os pilares das pedagogias do MST.

¹⁰⁵ A partir de 1990 o MST estrutura um setor de educação e elabora uma proposta educacional, divulgada em várias publicações de seus militantes e intelectuais apoiadores, como: BOGO, Ademar. **Lições da luta pela terra**. Salvador: memorial das Letras, 1999; 2001; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000; MST, Caderno de Educação nº 13, **Dossiê MST Escola: Documentos e estudos de 1990 - 2001**, Iterra/Veranópolis, 2005; CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. São Paulo: Vozes, 2000, entre outros.

7.2 A educação na perspectiva dos movimentos sociais do campo da Via Campesina: uma sintonia afinada com o imperialismo

O estudo sobre a proposta de educação do MST¹⁰⁶ e a participação em quase todos os eventos nacionais e do Estado de Rondônia organizados pelo *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, levam-nos a concluir que a proposta educacional dos movimentos da Via Campesina, publicada nos livros da coleção *Por uma Educação do Campo*, não difere da educação liberal pós-moderna proposta na atualidade pelo imperialismo, pelas seguintes razões: 1) a proposta apresentada pela Via Campesina para a educação do campo foi construída em aliança com o Estado capitalista burocrático, e se consolidou com a participação dos movimentos da Via Campesina nos órgãos deliberativos instituídos no aparelho do Estado e junto aos organismos do imperialismo, como a Unesco e o Unicef; 2) busca a impossível “superação” da dicotomia cidade-campo no capitalismo. A proposta não identifica a origem dessa dicotomia nem a sua superação, que é o fim da propriedade privada; 3) não reflete uma luta contra o capitalismo, nem teórica e nem prática. Limita-se às questões culturais fundadas no modismo pós-moderno das “diferenças” dos sujeitos do campo frente à sociedade em geral, às “especificidades” do campo e à afirmação da “identidade” camponesa; 4) luta pela inclusão dos camponeses na escola burguesa por meio de políticas públicas; 5) seu objetivo estratégico é a “transformação” da sociedade brasileira, com a construção de um “Projeto Popular”, de um “novo modelo de desenvolvimento”. Não se refere a uma educação voltada à construção de um processo revolucionário, mas à luta reivindicatória pela reforma agrária de mercado, por direitos a serem concedidos pelo Estado burguês na forma de políticas públicas; 6) busca o rejuvenescimento das ideias do Ruralismo pedagógico quando reafirma que o papel principal da escola é garantir a permanência dos camponeses no campo; 7) a educação se faz pelas várias pedagogias ecléticas e idealistas.

Iniciemos com o fato de que em todos os eventos nacionais sobre educação do campo construídos hegemonicamente pelo pensamento da Via Campesina, em especial o MST, estavam presentes como **parceiros** a Unesco e o Unicef, discutindo a educação do campo numa perspectiva “classista” (ver capítulo 4, item 4.4). O que isso significa? Que esses órgãos

¹⁰⁶ Desde 1992 estudamos a educação do MST. Desenvolvemos o projeto de pesquisa para a elaboração de monografia de conclusão da graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia com o título: *A educação nos acampamentos e assentamentos dos Movimentos dos trabalhadores Rurais Sem Terra: uma escola diferente?* No ano de 2004 fizemos nova pesquisa para a elaboração de monografia para conclusão do curso de Especialização em Alfabetização da Universidade Federal de Rondônia/ Universidade Federal de Santa Maria-RS, com o título: *A educação do MST sob a ótica da produção e reprodução*. Fizemos anotações em caderno de campo durante todos os eventos dos quais participamos entre 1992 a 2008, organizados pelo MST, pela Via Campesina e outros parceiros, e arquivamos para análise.

supranacionais da ONU estão defendendo uma educação emancipadora para os camponeses? Quais os interesses da Unesco e do Unicef na educação do campo? A Unesco caminha umbilicalmente ligada ao Banco Mundial na elaboração e execução das políticas educacionais para os pobres da América Latina, especialmente os camponeses. O que estaria fazendo em parceria com o MST? Que interesse tem o MST em fazer parceria com esses órgãos do imperialismo? É importante ressaltar que no verso de todas as publicações da *Coleção Por uma Educação do Campo* figuram logotipos dos organismos internacionais, do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do INCRA. É uma associação direta ao capitalismo burocrático representado pelo governo brasileiro. A Unesco, como porta-voz do Banco Mundial na Declaração de Dakar, deixa claro que o Estado deve buscar apoio na iniciativa privada, buscar parcerias com ONGs, etc. Da mesma forma, na *Declaração de Nova Delhi*:

A educação é - e tem que ser responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as Organizações Não-Governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas (UNESCO, 1993, p.1).

A *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo* faz parte dessa “grande aliança”, pois, ao mesmo tempo em que supostamente se amplia o direito à educação (princípio da equidade), também se neutraliza as forças políticas que poderiam se opor ao projeto imperialista. Conforme o Unicef e a Unesco, na *Declaração Mundial de Educação para Todos* de Jomtien, em 1990, a educação deve atender “a amplitude das necessidades básicas e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura”, para que todos possam aprender “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores”. Da mesma forma ressalta a Unesco, na declaração de Nova Delhi, que os conteúdos e os métodos devem dar “o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes - combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente” (UNESCO, 1993, p. 1). Os documentos da Unesco e do Unicef defendem as mesmas diretrizes que o Banco Mundial para a educação das semicolônias do imperialismo, ressaltando a preocupação com a “Paz Internacional” e propondo a solidariedade com os pobres, negros, mulheres, índios e camponeses, na busca de equidade, o que garante a “paz” para a burguesia continuar seu curso de exploração das massas trabalhadoras.

7.2.1 A impossível superação da dicotomia cidade-campo no capitalismo

Vimos que em todos os textos os diferentes autores, em defesa da “educação do e no Campo”, proposta pelo *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, constroem um

discurso de superação da dicotomia entre cidade e campo. No capitalismo isso é impossível, pois é no seio da propriedade privada que ocorre essa divisão.

Para Marx e Engels, “a maior divisão do trabalho material e intelectual é a separação entre a cidade e o campo”. Na cidade estão concentrados “os instrumentos de produção do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que no campo evidencia o oposto, o isolamento e a dispersão. A oposição entre a cidade e o campo só pode existir no âmbito da propriedade privada” (MARX e ENGELS, 1989, p. 53). Para eles a propriedade privada subordina os indivíduos à divisão do trabalho, transformando as pessoas em animais, “animal das cidades e animal dos campos”, com interesses opostos. A propriedade privada traz atrás de si uma relação de poder. Manda quem tem capital (MARX e ENGELS, 1989, p. 54). O antagonismo cidade-campo é causado pela reprodução do capital, presente em todos os espaços. Não causa miséria apenas no campo, mas também nas cidades. Engels aponta a necessidade de transpor esse antagonismo: “O envenenamento do ar, da água e da terra só pode cessar com a fusão da cidade com o campo; e só essa fusão vai alterar a situação das massas que agora definham nas cidades, e permitir que seu excremento seja usado para produzir as plantas em vez de doenças” (ENGELS apud FOSTER, 2005, p. 244).

O senso comum aponta para o latifúndio como a raiz de todos os males. Ele precisa ser extirpado, então tudo estará resolvido. Essa visão está presente nos movimentos oportunistas atrelados ao poder estatal e representados nas lutas pela “reforma” agrária. A luta tem como alvo apenas o fim do latifúndio e não o fim das relações capitalistas de produção. O capital não se associa apenas ao latifúndio, mas à propriedade privada dos meios de produção. Assim, a economia camponesa não está isenta do processo de reprodução do capital e oferece uma parcela de contribuição para o processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, como nos afirma Lênin:

Um dos erros fundamentais da economia populista consistia em considerar exclusivamente as propriedades dos latifundiários como a origem do capitalismo agrário e ver as propriedades dos camponeses do ângulo da ‘produção popular’ e do ‘princípio do trabalho’... sabemos que isso é falso. A economia camponesa também evolui no sentido capitalista, fazendo surgir, por um lado, a burguesia rural e, por outro, o proletariado rural (LÊNIN, 1980, p. 29-30).

Se a economia camponesa também evolui na direção do capitalismo, devemos compreender o latifúndio no âmbito das relações históricas. As condições de vida dos camponeses nunca atingirão o essencial com a posse da terra, pois continuarão a ser expropriados pelo capital. Marx propunha um sistema agrícola “organizado em vasta escala e administrado pelo trabalho cooperativo”, com o uso de “métodos agrônômicos” não

empregados sob o capitalismo. Analisou os riscos da agricultura em larga escala, afirmando que a questão principal era a interação metabólica entre o homem e a natureza (FOSTER, 2005, p. 131), podendo a agricultura em larga escala ocorrer apenas em locais em condições de garantir a sustentabilidade ambiental, o que seria impossível na agricultura capitalista.

A pequena propriedade camponesa, como já abordamos, está fadada ao fracasso. É a propriedade privada que precisa ser abolida e substituída por áreas comunais, organizadas por cooperativas de produção e autogestionadas pelos camponeses, sob novas formas de organizar a produção, a partir de técnicas sustentadas por uma política ambiental honesta. Mas isso só se é possível numa sociedade socialista. Esse processo só pode ocorrer com o desenvolvimento da revolução proletária.

Portanto, o discurso que trata de superação da dicotomia cidade-campo é um discurso populista, que ignora a estrutura do modo de produção capitalista.

7.2.2 O retorno do ruralismo pedagógico: o “específico” e o “diferente” das pedagogias burguesas pós-modernas na educação do campo

Outro aspecto importante, que remete a proposta ao ideário da educação burguesa, é a noção de diferença, de especificidade, comum nos discursos dos organismos internacionais, que o traduzem como *multiculturalismo*, uma das categorias pós-modernas da educação. O multiculturalismo é uma concepção baseada num movimento teórico que se iniciou nos Estados Unidos em meados do século XX, como forma de enfrentar as contradições decorrentes dos conflitos de bases econômicas, políticas e etnoculturais que possam abalar a ordem imperialista. Essa ideologia foi disseminada como abordagem curricular contra todo preconceito e discriminação na escola. As diferenças culturais devem ser tratadas, mas não isoladamente. Devem ser tratadas no âmbito da análise de classe, pois o que se destaca como “diferente” na caracterização do índio, da mulher, do negro, do camponês, etc., são justamente os mecanismos de dominação de classe. Segundo Valente, o central deve ser a compreensão de mecanismos históricos que transformam as diferenças num problema. Essas diferenças têm uma história, têm significados para além das aparências que o conceito de multiculturalismo assume (VALENTE, 1999, p. 12), pois não se reconhece a alteridade desses “diferentes”. A diferença é quase sempre vista como inferioridade, como desigualdade, como inferior ao modo de ser e viver das “civilizações do norte”. Conforme Valente (1999, p. 63), “aceitar as diferenças e enriquecer-se com elas continua a ser um problema que hoje ninguém sabe resolver porque supõe o reconhecimento da alteridade (...)”. Na verdade, por trás desse

movimento há a intenção de dar um caráter humanitário ao processo de globalização e homogeneização da cultura produtivista.

Quem são os diferentes? São os marginalizados do processo de produção capitalista, os pouco ou não escolarizados, os mais explorados por sua condição de classe. Fala-se em “incluir” os “excluídos” e não destruir a sociedade capitalista que é a causadora de todas as desigualdades. Será que se busca realmente incluir os excluídos ou se tem uma exclusão travestida de inclusão? Esse discurso visa obscurecer os antagonismos, pois, ao se implementarem políticas pautadas nesse discurso, a inclusão fica desmascarada. Conter a luta dos marginalizados é uma condição básica para manter as formas de dominação atual. Portanto, manter a ilusão de que os “excluídos” estão sendo tratados de forma “diferenciada” pelas políticas públicas é uma forma de aliviar as tensões sociais e abrandar a luta de classes. Essa é uma ideia projetada para criar um sistema de controle social pelo imperialismo sobre suas semicolônias. As agências internacionais têm se encarregado de envolver os países membros nas políticas que tratam do “respeito à diversidade cultural” e “tolerância” em relação aos “diferentes”, disseminando uma “cultura da paz”, uma vez que os brancos e negros pobres, mulheres e povos indígenas, maioria nos continentes dominados, constituem uma ameaça. Assim, traçam metas e planos para conter esses antagonismos. É uma reflexão ideológica do mercado global. Essas diferenças, da forma como são reforçadas, devem se tornar uma totalidade, um consenso que dificulte as parcerias em torno de processos revolucionários.

Se prevé que la educación ayude a forjar la unidad nacional y la cohesión social al difundir costumbres sociales, ideologías e idiomas comunes, que mejore la distribución de ingresos, que aumente el ahorro y un consumo más racional, que mejore la condición de la mujer y que fomente la adaptación de los cambios tecnológicos (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 2).

Uma das ideias básicas da pós-modernidade é justamente a defesa do pluralismo, da diversidade cultural. Essas políticas são implantadas principalmente no sistema educacional. O Brasil assumiu esse discurso nas suas diretrizes educacionais a partir da década de 1990, nos PCNs, como temas transversais, disseminando a ideia de respeito à riquíssima diversidade cultural brasileira, construída a partir dos mecanismos de pressão de classe, que resistem historicamente nas mais expressivas lutas.

Uma educação diferente e específica faz retornar ao velho pressuposto durckeiniano. Para Durkheim, a educação apresenta um caráter uno por conter elementos comuns a todos, mas também tem um caráter diferenciado para formar os indivíduos para essa ou aquela função. Para atender à divisão social do trabalho, a educação não pode ser a mesma para

todos. Para Durkheim (1978, p. 79), cada "tipo de povo tem um tipo de educação que lhe é próprio, e que pode servir para defini-lo, tanto quanto sua organização moral, política e religiosa". A educação, para Durkheim, deve ser ministrada de forma diferenciada entre seus próprios membros, pois "a educação da cidade não seria a do campo, assim como a do burguês não seria a do operário". (DURKHEIM, 1978, p. 76). Ao operário e ao camponês se exigem conhecimentos específicos no modo de produção capitalista. Vejamos como a proposta da Via Campesina se desenvolve a partir desse pressuposto.

Caldart é a mais importante teórica do Movimento Sem Terra, pois é uma militante. Foi ela quem formulou a Pedagogia do Movimento, na qual o princípio educativo é o próprio movimento social. Essa concepção ultrapassa a educação formal, uma vez que todas as ações do movimento são consideradas educativas. A educação passa a ser parte do movimento e o movimento passa a ser parte da escola. Até 2004, Caldart desenvolvia uma discussão fundamentada na Pedagogia popular e da prática, contrapondo-se à educação e à sociedade capitalista, fazendo referências à educação socialista e à luta de classes, de forma mais acentuada. A partir de 2004, sua produção assume o discurso da pós-modernidade, distanciando-se de vez das categorias marxistas, antes encontradas nos princípios da educação do MST (CALDART, 2004, p. 28). O discurso vinculado às categorias pós-modernas privilegia a cultura, a identidade e a subjetividade. A ênfase deixa de ser o trabalho educativo e passa a ser a cultura e a identidade dos sujeitos:

Estou trabalhando com uma *noção sociocultural de cultura*, no meu entender e, em que pese uma aparente redundância de linguagem, a noção mais adequada para a análise que pretendo fazer. Isso quer dizer que estou interessada em compreender a cultura enquanto uma dimensão dos processos de formação de novos sujeitos sociais e como parte de determinadas formas históricas da luta de classes (CALDART, 2004, p. 37-38 - grifo no original).

A concepção desenvolvida por Arroyo (1999), Caldart (2000, 2002 e 2004), Fernandes (2004 e 1999) e outros, que se associam ao pensamento da Via Campesina, especialmente ao MST, justifica a especificidade da educação do campo na evidente pobreza dos camponeses, em contraste com sua riqueza cultural. Busquemos em Arroyo a expressão dessa concepção:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado.(...) Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações anormais, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas anormalidades. Não reconhecem a especificidade do campo (ARROYO, 1999, p. 29).

Arroyo nega os conhecimentos urbanos como se os camponeses deles não necessitassem e com isso contradiz o discurso de pôr fim à dicotomia cidade-campo. Para ele deveria haver um currículo para as escolas da cidade e um currículo para as escolas urbanas. Essa divisão do processo do conhecimento é antidialética e anticientífica. O conhecimento construído por toda a sociedade deve estar acessível a todos, ao mesmo tempo em que exista um conhecimento específico que poderá auxiliar no desenvolvimento de algumas práticas, conforme a atividade produtiva.

É preciso que a escola se organize em torno de um núcleo fundamental de noções que possibilite ao ser humano buscar novas noções solidamente ligadas a esse núcleo. Concordamos com Krupskaja que devem haver logicamente alguns conhecimentos específicos que se articulem aos conhecimentos universais, conforme a atividade produtiva: “Está claro que el campesino debe adquirir conocimientos siguiendo un orden distinto que el obrero. La experiencia de la vida y los conocimientos de ambos son distintos” (KRUPSKAJA, 1964, p. 198). Isso não significa que a educação dos camponeses deve ser diferente da educação dos operários, apenas devem ser incorporados aos processos educativos dos camponeses, dos operários, dos povos indígenas, etc. suas especificidades culturais e produtivas, articuladas ao saber científico geral, necessário ao desenvolvimento das forças produtivas e ao desenvolvimento humano.

Conforme Lovato, é um erro teórico uma proposta de educação que leve em conta apenas a existência de um “mundo rural:”

No capitalismo não há configuração para espaços diferenciados, uma vez que o capital penetra em todos os “poros” do modo de produção e organização da sociedade capitalista. Portanto, o dualismo entre rural e urbano não faz a articulação do movimento real que o capital perfaz (...) É falso o embate entre o urbano e o rural, na medida em que não há separação entre o aspecto cultural ou de ordem socioeconômica, pois basta um olhar mais atento para verificar que essa dicotomia se dissipa (...) A educação no meio rural é revestida por um idealismo que remete à existência de um “mundo rural”, com suas características próprias, impregnado no imaginário das pessoas e reforçado pela indústria cultural (...) O capitalismo rompe valores culturais e unifica tudo de acordo com o atendimento de suas necessidades. A relação de trabalho segue a mesma lógica, tanto no meio rural como no meio urbano. A educação no meio rural, ao não reconhecer a totalidade do processo do qual faz parte, ratifica uma singularidade sem articulação com o universal, sucumbe a um erro teórico na proposta de uma educação voltada para o meio rural (LOVATO, 2009, p. 9).

Pistrak, ao se referir à educação dos camponeses, ressalta a importância de que estes conheçam o mundo da indústria, do trabalho operário, da organização de oficinas de construção de bens úteis à comunidade, como a marcenaria, a mecânica, etc. Esse conhecimento desenvolve nos alunos os hábitos de trabalho bem definidos, que, de acordo

com a técnica necessária, “servem de ponto de partida para o estudo e a compreensão da técnica moderna e da organização do trabalho”. Só chega a se compreender a indústria “depois de se passar por métodos de produção mais simples no interior de uma oficina bem organizada e bem montada” (PISTRAK, 2000, p. 64). Da mesma forma, os operários precisam dominar a técnica da agricultura.

No que se refere à escola da cidade, a questão se coloca de uma forma completamente diferente. Consideramos incontestável que, em nossa época, a escola deve estar em maior ou menor medida, em contato com a agricultura. A questão da aliança entre operários e camponeses, entre a cidade e campo, durante muito tempo será para nós uma questão de atualidade candente. O trabalho da escola não se limitará, portanto, a estudar a economia rural, mas também a divulgar no campo a influência cultural da cidade (...). Mas, se a escola não deve se limitar ao estudo da economia rural, qualquer tipo de escola urbana deve, por pouco que seja, participar do trabalho agrícola; cada aluno enquanto estiver na escola, deve ter a possibilidade de compreender o trabalho agrícola (...) para conhecer o campo e o trabalho social dos camponeses (PISTRAK, 2000, p. 70).

A especificidade da educação do campo não pode estar vinculada apenas aos aspectos culturais do campo e seus elementos, à produção camponesa, mas deve estar voltada à totalidade do conhecimento humano, caso contrário será uma educação reducionista, utilitária. A separação cidade-campo traz uma aparente compreensão do mundo. Perde-se a visão do universal, composto pela junção dessas duas realidades. Só pela totalidade se pode compreender o mundo real concreto em sua essência.

É preciso superar a visão dualista, que organiza o conhecimento sobre os fenômenos humanos de forma dicotomizada, em pares antagônicos (ex.: rural x urbano). Essa maneira de compreender o mundo baseia-se em aparências e não dá conta da complexidade do mundo real. No mundo real, os objetos se interpenetram para compor a totalidade. A totalidade contém uma integração entre o rural e o urbano (SILVA, 2000, p. 131).

O texto-base *Por uma Educação do Campo* busca discutir essa totalidade, dizendo que o camponês não pode ficar como “algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana” (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 34), mas, ao mesmo tempo, contraditoriamente, a proposta caminha no sentido de construir “um projeto de escola que tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, indígena e negra. Ela deveria ter *valores singulares*, que vão em direção contrária aos valores capitalistas” (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 45). O rural e o urbano fazem parte do mesmo movimento do capital, uma vez que o capitalismo não é singular, sua lógica não é singular. O capitalismo é totalizante, suas leis são universais. O capitalismo não oferece condições para “espaços diferenciados”. O capital avança sobre todos os espaços, sobre todas as dimensões da vida humana, inclusive busca a unificação da cultura dos diferentes povos do

mundo. Portanto, essa dualidade é falsa e nega o próprio movimento do capital na sua fase mais totalizante, que é o imperialismo.

O mais grave desse processo de separação da escola da cidade e da escola do campo é que ele dificulta a aliança operário-camponesa, condição fundamental para o desencadeamento da revolução. Ao reforçar a identidade camponesa como algo à parte, torna cada vez mais distante a construção de uma identidade de classe. Deve haver só uma identidade, a identidade proletária.

Outra característica que identifica a proposta educativa da Via Campesina como conservadora se refere à reedição, ao rejuvenescimento do Ruralismo pedagógico. O movimento “Por uma Educação do Campo” defende uma educação voltada para a fixação dos camponeses no campo, como já foi identificado por BEZERRA NETO e BEZERRA (2007):

A proposta do MST aproxima-se da proposta dos pedagogos ruralistas da primeira metade do século XX, na medida em que, para o Movimento, a escola precisa preparar as crianças e os jovens do meio rural, e ajudar a desenvolver neles o amor pelo trabalho na terra além de trazer conhecimentos que ajudem concretamente os assentamentos a enfrentar seus desafios nos campos da produção, da educação, da saúde, da habitação, etc.; enfim, ao defenderem uma educação que tenha vínculos com a prática produtiva, e possibilite a fixação do trabalhador no campo (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2007, p. 136).

O Ruralismo pedagógico, como já vimos, foi uma resposta das classes dominantes às ameaças provocadas pelo inchaço das cidades nas décadas de 1920 a 1940. Ressaltavam o sentido da ruralidade do Brasil, que tinha de ser valorizada, exaltada. O Ruralismo buscava a adaptação dos programas e currículos ao meio rural, à cultura camponesa, conforme Calazans (1993, p. 25).

(...) Uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte. (...)

O discurso de “fixar o homem no campo” foi um discurso originado no seio da burguesia, num momento de desenvolvimento do Estado capitalista burocrático. A burguesia estava preocupada não apenas com o êxodo rural, mas com a construção de um sistema nacional de educação sob responsabilidade do Estado. Hoje, a “reedição” do Ruralismo pedagógico pelos movimentos da Via Campesina integra um contexto de reformas e de diminuição das responsabilidades do Estado para com a educação, mediante políticas públicas localistas que atendam às necessidades de um capitalismo em crise, como explica Lovato:

O discurso da “reedição” da fixação do homem no campo, bem como os programas desenvolvidos mediante políticas públicas localistas, atende a necessidade de um capitalismo em crise e, ao mesmo tempo, apresenta a contradição do capital mundializado e o atendimento focalizado da sociedade. Quanto à fixação do homem no campo também interessa ao Estado, para segmentar os mais vulneráveis e assim promover a implementação de políticas públicas voltadas para o meio rural, estratégia para conter o afluxo populacional urbano. O Ruralismo Pedagógico atribuía à educação escolar a importante tarefa de construir um tipo novo de homem, necessário ao novo horizonte que se colocava para a sociedade industrial nascente. Atualmente com a Educação do Campo têm-se princípios semelhantes à década de 1930, ao também abordar a construção de um “novo sujeito”, mediante o processo de exclusão social, marcada pelos novos padrões de acumulação capitalista. Outro aspecto está relacionado à composição das classes sociais dos dois movimentos. Enquanto que o Ruralismo Pedagógico partiu da elite e da burguesia ligadas ao campo, o movimento da Educação do Campo partiu da perspectiva do trabalhador, ligado aos movimentos populares, entre eles, o MST (LOVATO, 2009, p. 6).

À burguesia agrária também interessa que parte dos camponeses continue no campo, para servir de força de trabalho semisservil nos latifúndios de novo tipo.

É a base material que vai determinar a permanência do trabalhador e nortear seu rumo. A mobilidade espacial é um fator muito intenso nos dias de hoje, próprio do movimento que o capital perfaz para sua acumulação na atualidade, caracterizado pela flexibilidade e vulnerabilidade do mercado (LOVATO, 2009, p. 6).

A mobilidade espacial é algo inerente ao próprio movimento do capital, que em cada momento histórico determina as condições e os espaços a serem ocupados. A defesa do Ruralismo pedagógico está vinculada às políticas compensatórias, focalizadas, existentes no campo. É mais uma forma de segmentação da sociedade, “é uma necessidade que o capitalismo contemporâneo criou, como forma de segmentar a sociedade para implementar políticas públicas para amenizar os conflitos sociais” (LOVATO, 2009, p. 10).

A fixação dos camponeses no campo depende de diversos fatores. Não é a pedagogia que fixará os camponeses no campo, mas suas condições de existência. Os movimentos da Via Campesina atribuem à pedagogia um poder que ela não tem. As condições de vida no campo não se alteraram muito do início do século XX até os dias de hoje, mesmo com toda a tecnologia, com luz elétrica, asfaltamento das principais rodovias, telefonia rural e outros instrumentos reivindicados historicamente pelo movimento do Ruralismo pedagógico. A maioria dos camponeses ainda não possui esses bens e o êxodo rural só tem aumentado, inchando as periferias das cidades. A educação do campo não passou por mudanças que elevassem sua qualidade e acesso a toda a população (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2007, p. 139), o que demonstra que, se não houver transformação na estrutura semifeudal do campo, não será possível sair desse atraso histórico a que essas populações estão submetidas. A pequena propriedade não é suficiente para toda a família quando os filhos ficam adultos. Ou eles seguem para a ocupação de latifúndios ou vão trabalhar na cidade. Portanto, sem a posse

da terra e as condições materiais de permanência, o êxodo rural é inevitável. Conforme BEZERRA NETO e BEZERRA:

A luta para que o trabalhador rural permaneça no campo, mais do que um problema pedagógico, deve ser vista como um problema econômico, pois há grandes dificuldades de se permanecer na roça para aqueles que não têm terra suficiente para produzir de acordo com as necessidades do mercado, mesmo que ainda existam aqueles que insistem em se manter como meeiros, arrendatários ou parceiros, praticamente inviabilizados pelas condições de vida oferecidas naquele ambiente (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2007, p. 140).

Assim, o retorno ao ideário do Ruralismo pedagógico é mais uma forma de reforçar o caráter semifeudal do campo brasileiro, com todas as suas contradições produzidas e reproduzidas no contexto do capitalismo burocrático.

7.2.3 O ecletismo pedagógico do MST

As pedagogias defendidas pelo MST (já as descrevemos no Capítulo 3), que fundamentam a proposta do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, são heterogêneas, um aglomerado eclético que tenta unir o pensamento cristão, as concepções fenomenológicas da educação popular pragmáticas e as produções de educadores soviéticos. Um “ecletismo pedagógico”, como denominou BEZERRA NETO e BEZERRA:

Com relação à metodologia adotada para o ensino, embora se autodenominem construtivistas, fazem o que Luiz Bezerra (1999) denominou de ecletismo pedagógico, pois dizem inspirar-se nas obras de “grandes mestres pedagogos”, que viam na educação um dos principais caminhos para a verdadeira libertação da pessoa humana, em especial Paulo Freire. Adotam ainda propostas às vezes inconciliáveis do ponto de vista metodológico, chegando a utilizar os pressupostos tanto de um existencialista cristão como Paulo Freire até de um materialista como Makarenko, passando por nacionalistas como o cubano José Martí. Fazem uso ainda das metodologias educacionais que dão sustentação ao modelo neoliberal no campo educativo, como os princípios piagetianos, através do seu construtivismo (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2007, p. 6).

Destaca-se, em meio ao ecletismo pedagógico, a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire. Este autor é o mais importante dos teóricos brasileiros no campo da educação. Ganhou projeção nacional e internacional devido à sua vinculação direta aos órgãos do imperialismo. Por isso se faz necessário analisar sua trajetória e os pressupostos teóricos que embasam suas teorias para compreender as razões pelas quais elas estão presentes na educação do MST.

O advogado pernambucano Paulo Reglus Neves Freire iniciou seu trabalho na área educacional quando trabalhou, no período de 1954/1957, como diretor do Setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), onde também exerceu o cargo de superintendente (1961/1962). O SESI foi criado em 1946, pela necessidade de empresários da

indústria, da agricultura e do comércio de criar um plano de ação social para o Brasil que atendesse aos seus interesses econômicos. O objetivo principal do SESI é promover a integração e a solidariedade entre patrões e empregados, e isto se operacionaliza por meio de projetos educacionais, de saúde e de lazer. Foi na sua atuação no SESI que Freire formulou suas primeiras ideias sobre educação:

É que deixar definitivamente a advocacia naquela tarde, tendo ouvido de Elza: "Eu esperava isto, você é um educador", nos fez poucos meses depois, num começo de noite que chegava apressada, dizer sim ao chamado do SESI, para a sua Divisão de Educação e Cultura, cujo campo de experiência, de estudo, de reflexão, de prática se constitui como um momento indispensável à gestação da Pedagogia do oprimido (...) A Pedagogia do oprimido não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável à sua elaboração. Antes mesmo da Pedagogia do oprimido, a passagem pelo SESI tramou algo de que a Pedagogia foi uma espécie de alongamento necessário (FREIRE, 1992, p. 8).

A pedagogia de Freire, originada na esfera do patronato (SESI), desenvolveu-se como "educação libertadora" nas experiências de alfabetização de adultos nos municípios de Angicos (RN) e Mossoró (RN), utilizando o "Método Paulo Freire" de alfabetização. Freire foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular - MCP, em Recife, em maio de 1960, que teve como objetivo básico difundir as manifestações da arte popular regional e desenvolver um trabalho de alfabetização de crianças e adultos. No começo de 1964, foi convidado pelo presidente João Goulart para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização. Com o golpe militar, foi preso e exilado. Nos cinco anos que viveu no Chile (1964/1969), foi consultor da Unesco junto ao Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA). Naquele país escreveu *Pedagogia do oprimido*, que é o resultado dos seus cinco primeiros anos de exílio e expressa suas vivências com a educação popular. Em 1969 foi trabalhar na Universidade de Harvard, EUA. Em seguida se tornou consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas em Genebra, Suíça, onde atuou de 1970 a 1980, ganhando projeção mundial. Retornou ao Brasil após a Lei de Anistia. Membro do Partido dos Trabalhadores - PT, foi secretário de Educação do Município de São Paulo. Essa trajetória de Paulo Freire entre o SESI, a Unesco e o Conselho Mundial das Igrejas nos remete à sua posição política liberal. Se esses organismos da ordem capitalista aceitam suas teorias é porque nada há em seu conteúdo que ameace a ordem existente. Como alguém pode ser exilado de seu país, acusado de subversivo pelo poder militar (dirigido pelos EUA), e ser acolhido pela Unesco, convidado por universidades norte-americanas e pelo Conselho Mundial das Igrejas, que historicamente repelem o comunismo? Em 1986, Freire

recebeu em Paris o prêmio “Educação para a Paz”, da Unesco¹⁰⁷, por sua proposta de educação pacificadora, como explica sua esposa Nita Freire:

Fica claro que para Paulo a Paz não é um dado, um fato intrinsecamente humano comum a todos os povos, de quaisquer culturas. Precisamos desde a mais tenra idade formar as crianças na “Cultura da Paz”, que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a co-laboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade. A Paz tem sua grande possibilidade de concretização através do diálogo freireano porque ele inscreveu na sua epistemologia crítica a intenção de atingi-la. O diálogo que busca o saber fazer a Paz na relação entre subjetividades entre si e *com* o mundo e a objetividade do mundo, isto é, entre os cidadãos e a possibilidade da convivência pacífica, é a que autentica este inédito-viável. A educação pelo diálogo que forma homens e mulheres na e voltada para cultura da Paz, da solidariedade, da fraternidade, e da libertação humana (FREIRE, 2006, p. 7).

Essa “cultura de paz” para os “oprimidos”, está intrinsecamente presente na proposta freireana, levada adiante pelos seus seguidores, que preconizam uma sociedade em que “as pessoas “desinventam a violência”, firmam-se como militantes pacifistas e de direitos humanos” (PASSOS apud CABEZUDO; GADOTTI; PADILHA, 2004, p. 60). Essa “paz” da conciliação de classes está expressa nos documentos da Unesco:

A cultura da paz se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e à sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Viver em uma cultura de paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular a compreensão entre os povos e as pessoas (UNESCO apud MILANI, 2003, p. 36).

Lênin já alertava a que serve essa “paz democrática” da burguesia:

exclusivamente para enganar o povo como se a paz futura, que preparavam os capitalistas e diplomatas, pudesse simplesmente eliminar a agressão ‘desonesta’ e restabelecer relações ‘honestas’, no lugar de ser a continuação, o desenvolvimento e a consolidação da mesma política imperialista, isto é, uma política de despojo financeiro, banditagem colonial, opressão nacional, reação política e intensificação em todas suas formas da exploração capitalista (LÊNIN, 1985, t. 27, p. 299).

Para defender essa política imperialista de pacificação das massas oprimidas, o que “os capitalistas e seus diplomatas necessitam agora são servis ‘socialistas’ (...) para aturdir, enganar e adormecer o povo com falas (...) que dissimulam a verdadeira política da burguesia, impedindo às ‘massas’ descobrir a essência desta política e apartando-as da luta revolucionária” (LÊNIN, 1985, t. 27, p. 299).

¹⁰⁷ Paulo Freire recebeu outros prêmios dos organismos do imperialismo. Como o prêmio “Mohammad Reza Pahlevi”, do Irã, pela Unesco, no ano de 1975, em Persépolis, Irã; e o prêmio “Andres Bello”, da Organização dos Estados Americanos-OEA, como Educador do Continente de 1992, em 17/11/1992, em Washington.

Freire renega, em suas próprias palavras, os concretos processos radicais da luta de classes no Brasil, especialmente a luta das Ligas Camponesas, considerando-as como “discurseira” e “incontenção verbal”:

“A reforma agrária por bem ou na marra.” “Ou esse Congresso vota as leis de interesse do povo ou vamos fechá-lo.” Na verdade, toda essa incontenção verbal, este desmando de palavreado não têm nada que ver, mas nada mesmo, com uma correta, uma verdadeira posição progressista. Não têm nada que ver com uma exata compreensão da luta enquanto práxis política e histórica. É bem verdade, também, que essa discurseira toda, precisamente porque não se faz no vazio, termina por gerar conseqüências que retardam ainda mais as mudanças necessárias. Às vezes, porém, as conseqüências do palavreado irresponsável geram também a descoberta de que a contenção verbal é uma virtude indispensável aos que se entregam ao sonho por um mundo melhor (FREIRE, 1992, p. 21).

Na verdade, sua teoria, tão aclamada pelo imperialismo, deve-se às ideias de conciliação de classe: “A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Os acordos fazem parte igualmente da luta. Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social coloca às classes a necessidade de se entenderem, o que não significa, repetamos, estar-se vivendo um novo tempo histórico vazio de classes sociais e de seus conflitos” (FREIRE, 1992, p. 20). Essa ideia expressa claramente sua posição antimarxista, dita por ele mesmo:

Eu estava, de fato, mais aberto, uma vez que eu não concordava com algumas categorias marxistas. Eu acho que, em relação a isso, *Pedagogia do Oprimido* tem algo a ver com a Perestroika. É exatamente a possibilidade de negar as descobertas fundamentais de Marx, ou pelo menos algumas delas, que lhe permite então não se tornar objeto das mesmas¹⁰⁸.

A filosofia antimarxista de Freire substitui a luta de contrários pela harmonia de contrários. Sua posição em relação ao marxismo é extremamente revisionista, advogando uma social-democracia cristã ao mesmo tempo em que acusa o marxismo de sectarismo e assume sua postura como pós-moderno, num mundo de “incertezas”:

Lenin também tinha sua culpa e não apenas Stalin -, assim como o positivo na experiência capitalista não era e não é o sistema capitalista, mas a moldura democrática em que ele se acha. Nesse sentido também o esfacelamento do mundo socialista autoritário - que, em muitos aspectos, vem sendo uma espécie de ode à liberdade e vem deixando tantas mentes, antes bem comportadas, estupefactas, atônitas, desconcertadas, perdidas - oferece-nos a possibilidade extraordinária, se bem que difícil, de continuar sonhando e lutando pelo sonho socialista, depurando-se de suas distorções autoritárias, de seus desgostos totalitários, de sua cegueira sectária. Por isso é que, para mim, vai se tornar, em algum tempo, até mais fácil, a luta democrática contra a malvadez do capitalismo. O que se faz necessário é que, entre muitas coisas, se supere a certeza demasiada nas certezas com que muitos

¹⁰⁸ Entrevista concedida por Paulo Freire a Carlos Alberto Torres, com o título: O homem que amava intensamente. In: Revista Pedagógica Pátio - Ano I, nº 2, agosto/outubro 1997, disponível em <http://br.oocities.com/gusta01br/entre.htm> e http://www.abrae.com.br/entrevistas/entr_pf.htm

marxistas se afirmavam modernos e, assumindo a humildade em face das classes populares, nos tornemos pós-modernamente menos certos das certezas. Progressivamente pós-modernos (FREIRE, 1992, p. 49).

As categorias pós-modernas, ampliadas na esfera do imperialismo como “multiculturalismo”, caracterizaram sua proposta, expressando a necessidade da “unidade na diversidade”.

Daí, mais uma vez, a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatar (...) a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência (FREIRE, 1992, p. 78).

Já em 1959, Freire apresentou o conceito “aprender a aprender” e o reafirmou em 2001, dizendo ser necessária uma escola "que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. E que, ao em vez de crianças e mestres a programas rígidos e nocionalizados, faça com que aqueles aprendam sobretudo a aprender" (FREIRE, 2001, p. 85). Romão associa a *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*, de Freire (1997), e os *Sete saberes necessários à educação do futuro* (2000), de Edgar Morin (encomendado pela Unesco para complementar o Relatório Jacques Delors), como a base teórica que sustenta os quatro pilares da Unesco para a educação: a) re-aprender a conhecer; b) re-aprender a fazer; c) re-aprender a conviver; d) re-aprender a ser (ROMÃO, 2002 e 2010).

Freire adaptou as ideias europeias e norte-americanas à realidade brasileira, tornando-se uma personalidade carismática, mística, devido o exílio e à prisão nos anos da ditadura militar (GERHARDT, 1993, p. 12). Em todo o tempo as pedagogias de Freire, Pedagogia do oprimido, Pedagogia da esperança, Pedagogia da indignação, Pedagogia da autonomia e outras obras, sempre foram bem recebidas e difundidas pelo imperialismo. A filosofia de Freire encanta os intelectuais do norte porque é um mundo de ecletismo, como analisa Gerhardt (1993, p. 12): “El sistema de educación y la concepción de la educación de Freire tienen sus orígenes en múltiples corrientes filosóficas, como la fenomenología, el existencialismo, el personalismo cristiano, el marxismo humanista y el hegelianismo (...)”.

Também Saviani (2007b) define a teoria educacional de Freire como existencialista e fenomênica. A fenomenologia é o método que fornece os conceitos básicos da concepção existencialista. O postulado básico é a noção de intencionalidade, que deve superar a racionalidade e o empirismo, valorizando a experiência, uma vez que toda consciência é intencional, não é separada do mundo. As fontes do pensamento existencialista ateu são

Friederich Nietzsche (1844-1900), M. Heidegger, K. Jaspers, Maurice Merleau-Ponty e Jean-Paul Sartre e a fonte teísta ou cristã se origina em Sören A. Kierkegaard (1813-1855). Os existencialistas cristãos mais conhecidos são P. Tillich, K. Barth, M. Buber e Gabriel Marcel. A partir do pensamento desses autores, podemos apontar as ideias fundamentais que sustentam o existencialismo. O existencialismo é a existência humana frágil e angustiada, é a própria maneira de ser do homem. Sendo ele o único ser que existe, sua essência é a existência sempre inacabada, em constante devir, um processo de autocriação que só pode existir numa vida em liberdade encontrada em si mesmo. O centro da concepção existencialista é o homem enquanto ser-no-mundo, construído a partir da existência, uma vez que o corpo é a expressão do mundo. Antes de “ser” o homem “existe”, e seu destino é uma escolha individual, ou seja, o homem é o que quer ser, pois tem liberdade. A máxima expressão da liberdade se dá no encontro do “eu” com o “tu”, num processo de diálogo.

Assim, numa educação de base existencialista, o aluno é o centro do processo educativo, o ator, o sujeito principal, que deve ter sua individualidade respeitada, por ser um ser único. O conhecimento não pode ser transmitido, mas construído no diálogo entre os indivíduos, de forma que a aprendizagem esteja vinculada à realidade. Os conteúdos são instrumentos de formação humana, não podem estar fechados em disciplinas, pois o aluno não pode se sujeitar aos conhecimentos já desenvolvidos, está acima deles. Assim, o aluno deve escolher o que pretende estudar, pois tem liberdade de escolher seu próprio futuro, não pode haver qualquer tipo de imposição. O diálogo é a essência da pedagogia existencialista. Sua concepção de história é a luta do homem pela sua liberdade

Para Freire, o ser-no-mundo é negado aos oprimidos pela ação dos opressores, de forma que, não tendo liberdade, não possuem consciência de sua situação no mundo, hospedando dentro de si os opressores (FREIRE, 1981). Para recuperar seu ser é preciso que tomem consciência do processo de opressão a que estão submetidos, e isto se dará por meio de uma pedagogia libertadora, nascida da realidade concreta dos indivíduos oprimidos e sistematizada de maneira que, sendo problematizada, se transforme em crítica social, assim eles poderão recuperar sua liberdade e sua condição de ser-no-mundo (FREIRE, 1981). Isso é um projeto e, como tal, o único capaz de decodificar a realidade e transformá-la, capaz de criar “a unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais” (FREIRE, 1981, p. 42).

Na perspectiva do existencialismo cristão de Freire, o ato de ensinar parte do levantamento dos problemas da realidade concreta dos alunos, de seus interesses imediatos. A

tarefa do professor é sistematizá-los, propor atividades que tenham por objetivo identificar, a partir de relações subjetivas, os interesses dos alunos e as formas imediatas de intervenção e alteração dos problemas apresentados. Por compreender a realidade como complexa, incerta e desestruturada, não entende como necessário dominar o conhecimento objetivo da realidade, mas apenas as ideias e representações acerca dessa realidade. Portanto, a escola prepara o aluno apenas para identificar os problemas da realidade social, sem conhecer profundamente as suas origens, nem as formas de superá-los. O ensino está centrado no aluno e o professor deve auxiliá-lo para que ele busque o conhecimento necessário para adaptar-se à sociedade contemporânea, que exige cada vez mais a atualização do conhecimento exigido pelo capitalismo em sua fase superior. O existencialismo fenomênico das concepções de Freire busca as circunstâncias e os fatos da realidade social, desprezando a totalidade das relações que produzem os fenômenos, pois, entendendo ser a existência anterior à essência, o indivíduo está isolado e deve buscar em si mesmo a mudança das relações que o oprimem.

Uma escola que eduque para a vida é a tese fundamental do existencialismo. Sendo a existência anterior à essência, o indivíduo deve ser formado o tempo todo a partir de sua realidade empírica e das interpretações aparentes desta realidade. A libertação só seria possível mediante o respeito às diferenças culturais, conforme análise de Gerhardt (1993):

En su obra *La educación como práctica de la libertad*, Freire afirma que ciencia y educación son relativamente neutrales, mientras que en *Pedagogía del oprimido* se convierten en armas tácticas en la lucha de clases. De centrarse en la relación y la oposición naturaleza/cultura, hombre/animal (el objetivo de la educación sería la liberación cultural del hombre como medio de liberación social). El concepto de transformación que aparece en *La educación como práctica de la libertad* significa participación e integración en un sistema democrático, es decir, una especie de enfoque liberal (GERHARDT, 1993, p. 8)

Assim, a educação seria a libertação cultural do homem como meio de libertação social, e a transformação operada por ela seria sua participação e integração em um sistema democrático, o que torna a proposta freireana uma proposta liberal de educação.

As ideias de Freire foram assumidas nas várias matrizes da educação do MST, expressas, principalmente, pela valorização da cultura como forma de resistência e não pelos processos de luta de classes:

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação (...). Não basta ter escolas do campo, ou seja, é necessário escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 29).

Ao existencialismo cristão de Freire se junta a Teologia da Libertação da Igreja Católica, que também exerceu forte influência na proposta pedagógica do MST e continua presente nas suas práticas cotidianas, reforçando uma concepção idealista. A Igreja Católica está presente por meio da chamada *Mística*, que perpassa todas as práticas do MST, inclusive a educação escolar. O MST nasceu nas sacristias, nos barracões das casas paroquiais, por isto está fortemente vinculado aos rituais religiosos que conserva e alimenta a partir de uma prática política idealista, expressa como liturgia estética nos símbolos, como a bandeira, as canções, as poesias, etc. Esse idealismo cristão é a base do Movimento Sem Terra, como explica seu líder, João Pedro Stédile:

Então, temos duas novidades que o movimento produziu e que podem se assimiladas por outros tipos de movimentos sociais: a mística e os princípios organizativos (...) É um aspecto interessante que deve chamar a atenção da sociedade. Como é que nós, que somos de esquerda, vamos sempre à missa? Para nós não existe contradição nenhuma nisso. Ao contrário: a nossa base usa a fé religiosa que tem para alimentar a sua luta, que é uma luta de esquerda, que é uma luta contra o Estado e contra o capital (FERNANDES e STÉDILE, 1999, p, 129 e 131).

É pela mística que o movimento mantém uma identidade política idealista nos camponeses sem terra. Uma expressão religiosa, um ritual que ganha contornos políticos e sustentam o movimento, como expressa seu principal dirigente. Essa identidade religiosa e mística sustenta a ideologia não só do MST, mas do MPA, da CONTAG, do MMC, etc. A mística forma uma simbologia baseada na luta pela terra, na qual os indivíduos interiorizam e reproduzem as ideias do movimento. O movimento faz um uso pragmático da religião e a coloca a serviço de seu projeto de alienação dos camponeses, para uma luta reformista. A mística é um dos pontos centrais da política do movimento. Perpassa todos os processos organizativos, inclusive a educação: “A mística é a alma da identidade Sem Terra” (...) A escola pode ajudar a despertar a pertença a uma organização, o MST, e o respeito aos seus símbolos, fazer aflorar o amor ao MST, a ser Sem Terra, a pertencer à terra, a ser parte da terra” (MST, 1999, p. 23).¹⁰⁹ Entendemos a mística como manipulação ideológica das massas, conforme agem as diferentes religiões, com papel bem definido, como explica Lênin:

(...) a raiz mais profunda da religião em nossos tempos é a opressão social (*e a extorsão econômica*) das massas trabalhadoras, sua aparente e total impotência frente às forças cegas do capital, a qual causa cada dia e cada hora aos trabalhadores, sofrimentos e martírios mil vezes mais horrorosos e ‘bárbaros’ que qualquer acontecimento extraordinário, como as guerras, os terremotos, etc. (LÊNIN, 1983, t. 17, p. 431).

¹⁰⁹ Ver as publicações: *Como trabalhar a mística do MST com as crianças* (Boletim da Educação nº 2), São Paulo, 1993 e *Ocupando a Bíblia* (Caderno de Educação nº 10), São Paulo, 2000.

Essa é mais uma demonstração do antimarxismo do MST, pois “o marxismo considera sempre que todas as religiões e igrejas modernas, todas e cada uma das organizações religiosas são órgãos da reação burguesa chamados a defender a exploração e embrutecer a classe operária” (LÊNIN, 1983, t. 17, p. 427-428). A Igreja aproxima-se das massas para mantê-las alienadas e garantir que não superem o senso comum. Da mesma forma agem os movimentos atrelados a interesses adversos aos interesses do proletariado. Como Stédile afirmou acima, a mística é uma “novidade” criada pelo MST. É uma nova forma ideológica de atar as massas ao mais vil idealismo e contê-las para que não avancem na luta de classes, no processo revolucionário pela tomada do poder.

Na *Assembleia Nacional dos Lutadores e Lutadoras do Povo*, ocorrida em Luiziânia, Goiás, após a palestra de Stédile, esta pesquisadora perguntou-lhe sobre os propósitos revolucionários do MST. A resposta foi incisiva: “No dia em que o MST conseguir colocar 100 milhões de brasileiros nas ruas a gente faz a revolução com cuspe”. A resposta de Stédile, assim como as teorias e as práticas do movimento, retratam seu caráter antimarxista e metafísico, distante do que poderia configurar um movimento transformador, na medida em que reproduz massivamente a alienação em todas as suas formas, tratando a revolução como um processo pacífico, subjetivo, que se faz com “cuspe”. Ao longo de todo o governo Lula, os movimentos sociais ligados à Via Campesina e os movimentos sindicais do campo estiveram atrelados ao Estado. Em 27 de Janeiro de 2010, em entrevista ao jornal *Zero Hora* de Porto Alegre, por ocasião do Fórum Social Mundial¹¹⁰, Stédile assumiu publicamente a aliança do MST com a burguesia e o governo, afirmando: “Hoje a luta pela terra não é mais importante, porque não soma aliados. Portanto, não interessa mais”. E ainda: “Tudo está sendo repensado com a finalidade de dar prioridade às alianças políticas, para somar forças na luta contra o inimigo atual: o modelo de desenvolvimento”. Os inimigos principais dos trabalhadores já

¹¹⁰ No último dia 27 de janeiro, o jornal porto-alegrense *Zero Hora* publicou entrevista com o dirigente nacional do MST, João Pedro Stédile, concedida por ocasião do Fórum Social Mundial. *Zero Hora*: O que mudou no MST? Stédile respondeu: “**Não foi o movimento que mudou. Foi a luta pela terra. Nos anos 70 e 80, uma parcela da burguesia nos apoiava porque apostava em um modelo de desenvolvimento industrial que precisava de mercado interno para vender os seus produtos. Cito como prova desse apoio o plano de reforma agrária de Sarney (José Sarney, presidente do Brasil entre 1985 a 1990), que pretendia assentar 1,4 milhão de famílias**”...(Grifo nosso). *Zero Hora*: “Qual a reflexão desse momento na política interna do MST? Stédile: “**Estamos em um momento de reflexão, pensando em um novo modelo para seguir. Nos anos 70 e 80, bastava ocupar terras e se conseguia apoios que resultavam em pressão política. Hoje, a ocupação de terra não soma aliados. Portanto, não interessa mais. Estamos buscando novas alternativas para fazer aliados. E a que está se mostrando mais compatível é a aliança com trabalhadores da cidade**”. (Grifo nosso). *Zero Hora*: Qual a importância da eleição presidencial na arquitetura de alianças que está sendo gestada pelo movimento? Stédile: “**Não terá influência, porque não irá mudar o modelo. Vai ser apenas uma polarização entre Dilma Rousseff (PT) e José Serra (PSDB)**”. *Zero Hora*: Qual candidato o movimento apóia? Stédile: “**Somos contra o Serra**”. Os grifos são nossos. A entrevista pode ser encontrada no site: <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default2.jsp?uf=1&local=1&source=a2790410.xml&template=3898.dwt&edition=13991§ion=1007>

não são a burguesia e os latifundiários e a luta já não é contra o capitalismo, como reproduzia o MST em seus documentos de fundação, mas contra o “modelo de desenvolvimento”.

Se o MST é contraditório, suas pedagogias são também extremamente contraditórias e incoerentes. Ao mesmo tempo em que pretende se posicionar de uma maneira crítica e revolucionária, apreende e aplica os conceitos da teoria liberal pós-moderna da educação atual, além de construí-los junto aos principais inimigos da classe trabalhadora. Essas pedagogias não foram elaboradas pelos camponeses, mas são a expressão de uma intelectualidade burguesa que as propaga no seio dos movimentos. Em resumo, apresentam, entre outros conceitos, o relativismo cultural, a pós-modernização e a romantização da cultura popular, do construtivismo, etc., menos o marxismo.

No âmbito das correntes pedagógicas da educação brasileira, a proposta educativa do MST sempre esteve afastada e distante da Pedagogia histórico-crítica. Sempre omitiu a contribuição de Saviani e outros teóricos brasileiros que sustentam essa corrente fundada na dialética materialista. Essa pedagogia certamente contribuiria para que a educação do MST avançasse em termos de compreensão da prática social como ponto de partida e de chegada, de partir do conhecimento popular para o conhecimento sistematizado, de passar do senso comum à consciência filosófica, enfim, de compreender os princípios da educação socialista. Utilizam a produção dos educadores soviéticos como Pistrak, Makarenko e Vigotski, mas fazem deles uma leitura equivocada, associando-os não ao materialismo histórico-dialético, mas a uma pedagogia da prática social espontaneísta, que secundariza o conhecimento, como explica o próprio movimento: “O currículo toma uma configuração praxeológica, pois ele é construído num processo aberto por parte dos agentes participantes” (SAVELI, 2000, p. 5).

A sala de aula deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem - aprende-se e ensina-se, a partir da prática, onde quer que ela aconteça; os conteúdos (matemática, português, história, geografia, ciências, etc.) passam a ser escolhidos em função das necessidades que a prática vai criando. Assim os conteúdos servem como instrumento para construção do conhecimento da realidade e não como fim em si mesmo (SAVELI, 2000, p. 5).

A educação do MST, sustentada na Pedagogia da educação popular e na Pedagogia da prática social, tem sido denominadas pelo movimento de Pedagogia socialista.

O MST postula uma educação que construa valores socialistas e humanistas, como: o coletivismo, o trabalho coletivo, o trabalho socialmente útil, o trabalho como princípio educativo, a solidariedade, a organização e a auto-organização dos estudantes, a relação teoria e prática, entre outros, como expõe nos “Princípios da Educação do MST” (MST, 1996). Porém, como observamos na pesquisa, esses princípios não são observados. O que

percebemos na prática pedagógica dos professores, ao referirem-se ao que eles chamam de “educação do campo”, é um praticismo, um imediatismo, decorrentes de uma formação deficitária. Xavier (2010) diz identificar nos documentos e cadernos de formação do MST uma proposta socialista de educação, mas que no ato pedagógico concreto há muitas contradições que não possibilitam afirmar uma práxis condizente.

Acreditamos que apenas a luta ferrenha, direta e não dissimulada dos trabalhadores pela derrocada do Estado burguês é que afirmará uma sociedade socialista, uma pedagogia socialista e não o inverso como apregoa o Movimento. Essa estratégia do MST pode levar ao enfraquecimento da luta e fazer desmoronar propostas revolucionárias à frente no país, pois se cria dentro do movimento camponês, principalmente no âmbito escolar, uma pretensão socialista pela via do Estado, sem sua destruição (XAVIER, 2010, p. 19).

O que o movimento reproduziu na formação de seus professores foi um discurso de uma pedagogia humanitária cristã, espontânea, popular e prática, expressa, especialmente, pelos textos de seus principais teóricos, Paulo Freire e Miguel Arroyo. Uma pedagogia socialista, conforme Saviani, é aquela que se contrapõe à educação capitalista e cria as condições necessárias para a construção da pedagogia comunista:

As idéias socialistas vicejaram no movimento operário europeu ao longo do século XIX. Também chamadas de “socialismo utópico”, essas idéias propunham a transformação da ordem capitalista burguesa pela via da educação. De acordo com essa concepção, a sociedade poderia ser organizada de forma justa, sem crimes nem pobreza, com todos participando da produção e fruição dos bens segundo suas capacidades e necessidades. Para tanto, era mister erradicar a ignorância, o grande obstáculo para a construção da sociedade. A educação desempenharia, pois, um papel decisivo nesse processo. Seguindo essa orientação, no Brasil os vários partidos operários, partidos socialistas, centros socialistas assumiram a defesa do ensino público, criticavam a inoperância governamental no que se refere à instrução popular e fomentaram o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares. Mas não chegaram a explicitar mais claramente a concepção pedagógica que deveria orientar os procedimentos de ensino. Deve-se observar que, no contexto do “socialismo científico”, a expressão “pedagogia socialista” é assimilada e por vezes, identificada com “pedagogia comunista” (SAVIANI, 2008, p. 201-202).

O MST apropria-se do termo pedagogia socialista de forma idealista, utópica, redentora, não no sentido do socialismo científico que articula o trabalho, a educação e a produção. Há uma proposta educacional apresentada pelos pedagogos soviéticos, como Krupskaya, Pistrak, Makarenko, Vigotski, entre outros, que indica elementos que possibilitam a construção de uma pedagogia social, entendida por Pistrak (2000, p. 8) como “uma pedagogia centrada na idéia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social”. Nessa pedagogia, a teoria e a prática são indissociáveis na busca da compreensão da realidade, da história da natureza e dos homens. A escola é um lugar de produção social onde se constrói um novo homem, uma nova mulher. A educação socialista

seria uma organização de transição de uma sociedade socialista para uma sociedade comunista. De acordo com Saviani (2008, p. 175), “a pedagogia socialista seria uma pedagogia da fase de transição, enquanto a pedagogia comunista corresponderia ao advento da nova sociedade, a sociedade comunista com a qual emergiria um novo homem plenamente desenvolvido”. Para Saviani, a pedagogia comunista inspira-se no marxismo-leninismo:

A pedagogia comunista inspira-se no marxismo-leninismo. Tendo em vista que essa corrente considera que o desenvolvimento das sociedades se dá pela ação dos homens na história, as novas formas sociais superam as anteriores incorporando os elementos antes desenvolvidos, os quais se integram no acervo cultural da humanidade. Assim sendo, o desenvolvimento da nova sociedade e da nova cultura exige a apropriação, por parte das novas gerações, do patrimônio construído pelas gerações anteriores. [...] O papel fundamental da educação será, pois, possibilitar a apropriação do acervo cultural da humanidade como base para realizar as ações necessárias à construção da nova sociedade e da nova cultura (SAVIANI, 2008, p. 175).

A educação do MST distancia-se da filosofia marxista (concepção de mundo, de homem e de educação), da teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético e, conseqüentemente, da revolução socialista.

7.2.4 Os professores da educação do campo e suas práticas heterogêneas

O ser humano é um ser histórico e social e vive em determinadas relações de produção, num determinado tempo. Estamos vivendo o tempo da última e superior fase do capitalismo, no conjunto das relações que formam essa realidade. O elemento fundamental para a compreensão humana, segundo Marx, é o trabalho. Engels explica que o trabalho é a condição básica fundamental de toda a vida humana, afirmando que, até certo ponto, o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 2004). Sendo assim, é no contexto das relações sociais desse determinado momento histórico concreto que buscaremos compreender o trabalho do professor.

Segundo a concepção materialista da história, a base econômica e material da sociedade (infraestrutura) reproduz as ideologias políticas, concepções religiosas, sistemas legais, de ensino, de comunicação, de ciência, etc. (superestrutura). É a vida material que determina a consciência, como explicam Marx e Engels, ao criticarem o idealismo:

São os homens que produzem as suas representações, as suas idéias, etc., mas os homens reais, atuantes, e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhes corresponde, incluindo até as formas mais amplas que essas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente, e o Ser dos homens é seu processo de vida real... Assim como a moral, a religião, a metafísica ou qualquer outra ideologia, tal como as formas de consciência que lhes correspondem, perdem imediatamente toda a aparência de autonomia. Não tem história, não tem

desenvolvimento; serão, antes, os homens que, desenvolvendo sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com essa realidade que lhes é própria, os seus pensamentos e os produtos deste pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (MARX e ENGELS, 1989, p. 25).

O professor não é um ser abstrato, nem seu trabalho o é. O professor é dimensionado pelas relações sociais capitalistas e por isto sofre suas interferências. Ele é o que as condições objetivas possibilitaram que seja.

Para nós marxistas, a escola faz parte da superestrutura ideológica edificada na base da produção, em bases sociais bem determinadas que não dependem da vontade dos indivíduos e dos reformistas. Na sociedade dividida em classes, a escola servirá aos interesses das classes dominantes, ou abertamente - e então não haveria condições de lhe atribuir um papel realmente cultural, isto é, de pô-la a serviço da libertação das classes exploradas, que compõem a maioria da população; ou de forma dissimulada - e então o corpo de professores torna-se, objetivamente, o instrumento das classes dominantes, sem que, subjetivamente, assuma isso de forma consciente. E mais, os professores imaginam às vezes muito honestamente que estão contribuindo para o livre progresso da civilização. Neste caso, e isto acontece muitas vezes nos países avançados, em nosso tempo de empulhação “democrática”, o professor subjetivamente honesto e dedicado à civilização enfrenta-se com o impasse das contradições de classe (PISTRAK, 2000, p. 108).

O pensamento de Pistrak citado acima cabe perfeitamente na realidade estudada. Os professores são honestos, dedicados e não têm consciência de que são instrumentos das classes dominantes. Os professores entrevistados compreendem a necessidade de trabalhar uma educação do campo que leve em conta seus interesses. Quando dizem que estão fazendo adaptações nos programas, querem dizer que não estão apenas aplicando seus módulos em sala de aula, mas buscando fazer atividades junto à comunidade, de forma a desenvolver uma consciência em relação aos processos produtivos, à organização da agricultura, ao cuidado com a terra, à permanência no campo, à cultura camponesa, à luta pela terra, à história da resistência, entre outras questões que a escola deve tratar por ser uma escola do campo que pretende se comprometer com os seus sujeitos. Embora partam das mesmas concepções pedagógicas que fundamentam os programas do Banco Mundial, suas práticas possuem um pouco de criticidade e visam um processo de resistência dos camponeses diante do capitalismo que os oprime, mas lhes faltam os elementos teóricos que determinem a finalidade política concreta de sua ação pedagógica. A maioria é militante do MST e MPA e participou de cursos e encontros desses movimentos, mas possui um vago conhecimento de sua proposta educativa, pois esses movimentos nunca conseguiram resolver o problema da formação política e pedagógica de seus professores. Vendramini (2000) já identificara que, nas escolas do MST, são poucas as práticas pedagógicas que se diferenciam, de fato, da chamada “educação tradicional”. A formação dos professores é deficitária, tanto no campo da formação pedagógica quanto política. Ideologicamente, os professores concordam com a luta

pela terra, buscam os valores e princípios humanistas e socialistas. Na prática pedagógica, porém, não conseguem articular esses princípios. A fragilidade dos conhecimentos filosóficos e pedagógicos torna as práticas educativas ainda mais ecléticas e distantes até mesmo da proposta do movimento, que já não tem mais influência sobre a maioria, dado o processo de distanciamento da direção em relação às suas bases.

Os professores que vivenciaram o processo da luta pela terra no assentamento possuem uma visão mais crítica em relação aos processos de dominação dos camponeses pelos latifundiários e em relação aos processos de expropriação da produção camponesa, até porque eles mesmos e suas famílias se vinculam ao trabalho do campo. Nas horas de folga da escola, os professores se envolvem na produção agrícola, nos coletivos que surgem como ajuda mútua, o que possibilita viver a realidade do campo, não se diferenciando enquanto classe dos demais membros da comunidade. Esse trabalho pode criar um vínculo estreito entre a comunidade e a escola, como explica Pistrak:

O trabalho social principal do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com *a ajuda da escola e através dela*. Na medida em que atender às necessidades do agricultor, a escola se tornará indispensável para ele, podendo desempenhar um grande papel em toda sua vida; e assim veremos desaparecer a desconfiança que se manifesta aqui e ali em relação a ela (PISTRAK, 2000, p. 70).

Os professores se esforçam para envolver a comunidade na escola e a escola na comunidade, e isso é importante. Ocorre, principalmente, porque os professores são também camponeses, estão inseridos na comunidade e se fundem nela. O saber social dos professores, construído na luta pela terra ou em outras lutas reivindicativas, é transferido para a escola no processo de adaptação aos conteúdos dos módulos dos programas que aplicam em sala de aula, produzindo uma prática pedagógica heterogênea, mas que eles consideram uma contravenção à ordem estabelecida pelo coronelismo local.

Os professores apreenderam, de forma superficial, a noção de que é necessário vincular teoria e prática e relacionar trabalho e educação, mas na prática sobressaem os trabalhos domésticos, sem estabelecer uma relação entre trabalho intelectual e manual. Não há uma discussão ontológica do trabalho para uma melhor compreensão, valorização e orientação das práticas educativas. Por isso limitam-se ao cumprimento de tarefas, sem refletir sobre a função social e as contradições que o trabalho assume na sociedade capitalista, inclusive seu próprio trabalho, desvalorizado e explorado. Tentam se ligar ao mundo do trabalho e da produção sob uma ótica menos utilitária. Contudo, estão desorganizados e sem rumo, bombardeados pelas políticas de Estado, sem forças para enfrentá-las. De um lado,

repelem a educação do Banco Mundial, de outro se iludem com as propostas de educação do campo difundidas pelos movimentos, que em suas características não diferem dos objetivos da primeira, uma vez que seguem a mesma lógica, os mesmos princípios, embora maquiados com a literatura da educação socialista. Nas palavras de Althusser, os professores,

(...) em condições terríveis tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que 'ensinam'. Em certa medida são heróis. Mas são raros e quantos (a maioria) não têm sequer vislumbre de dúvida quanto ao trabalho que o sistema (que os ultrapassa e esmaga), os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente em toda consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos) (ALTHUSSER, s/d, p. 67-68).

Saviani diz que situações como essas colocam os professores numa tremenda armadilha e alerta para que se libertem dessa confusão.

O caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com anseios da classe dominada. Para evitar esse risco, é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá a sua inserção contraditória na sociedade capitalista (SAVIANI, 2007a, p. 31).

A educação é uma instância dialética que serve a um projeto de sociedade e o faz na prática. Se o projeto for transformador, contribui para a elevação da consciência de classe e a intervenção transformadora. É preciso, como diz Saviani, superar tanto o poder ilusório como a impotência, “colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 2007a, p. 31).

Para que os professores possam avançar e superar esse estágio de alienação, é necessário, entre outros fatores, o estudo de clássicos do marxismo que possam auxiliar na materialização de uma pedagogia situada na luta de classes. A produção acadêmica sobre a educação do campo, como vimos, é abstrata e idealista. Devemos pensar a educação do campo como uma educação de classe que se baseia na produção da vida e na consciência de classe numa perspectiva crítica radical, que se solidifique num projeto político-pedagógico capaz de se contrapor à educação hegemônica, criando um movimento capaz de enfrentar as políticas do imperialismo e forjar um movimento de professores a partir dos pressupostos da teoria e da prática revolucionárias. A escola deve estudar as contradições da sociedade capitalista e formar uma consciência crítica capaz de colocar o coletivo da escola na luta de classes concreta que se opera no campo. É necessário que os professores se apropriem da filosofia marxista, da teoria do conhecimento materialista histórico e dialético e da teoria

educacional e pedagógica, pois a falta desse aporte teórico tem como consequência as práticas pragmáticas, heterogêneas e fragmentadas.

Deve-se buscar uma educação científica que explique a realidade objetiva a fim de transformá-la, e esta só pode ser uma educação fundada no marxismo, pois só ele explica:

todas as formas de antagonismo e exploração da sociedade moderna, estuda sua evolução, demonstra seu caráter transitório, assim como a inevitabilidade de sua conversão noutra forma distinta e serve assim ao proletariado para que este ponha fim o mais antes possível e com a maior facilidade possível a toda exploração (LÊNIN, 1981, t. 1, p. 356).

É a concepção de mundo que determina o método do conhecimento científico, e o verdadeiro método científico é o materialismo histórico, pois une racionalmente as categorias ontológicas e as gnosiológicas. É radical e rigoroso na busca do desvelamento do fenômeno em sua totalidade, num movimento dialético objetivo e transformador.

7.2.5 As ilusões da luta por políticas públicas no capitalismo burocrático brasileiro e a negação da práxis

Buscaremos, aqui, compreender a educação da Via Campesina pela ótica da luta de classes. A luta de classes desencadeada pelos movimentos da Via Campesina não passa de uma luta econômica sem maiores consequências para a ordem capitalista. Para esses movimentos, a educação deve estar voltada para a construção de um *projeto popular de desenvolvimento para o Brasil*. É um desenvolvimentismo nacionalista e reformista que não busca atingir a base estrutural do capitalismo, que é a propriedade privada dos meios de produção. No livro *Articulação Nacional Por uma educação do campo*, César Benjamim expõe que a maior força do Brasil é o seu povo, mas que este povo cheio de potencialidades ainda não se organizou para controlar seu próprio *destino*. Diz que a sociedade brasileira vive uma *crise de destino* e que só um projeto popular construído com todo o povo tiraria o País da crise.

...defendemos a construção de um projeto. Achamos que, em cada momento a sociedade deve definir conscientemente seus objetivos mais importantes e organizar-se para atingi-los (...) nós defendemos que a sociedade como um todo deve construir um projeto que organize o uso de sua capacidade criativa e produtiva, tendo em vista atingir um futuro desejado (BENJAMIN, 2001, p. 16 e 17).

A luta é por um projeto que “inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e viver no campo...” (CALDART, 2002, p. 34). É um projeto de reforma que se projetava com o governo Lula. O que ocorreu foi uma reforma ditada pelos órgãos multilaterais do

imperialismo, com o consentimento do Estado brasileiro, o que reforçou ainda mais o caráter de país semicolonial.

Os movimentos da Via Campesina propagam uma educação que possibilite a união de teoria e prática, vinculadas a um projeto de sociedade classista, enquanto as pedagogias pragmáticas em voga priorizam a prática desvinculada da produção social e da luta de classes. A união teoria e prática traduz-se na transformação social. Não há uma teoria revolucionária na proposta educativa da Via Campesina e a prática construída por ela também não é transformadora, pelo contrário, é reformista e serve aos interesses da ordem capitalista, conforme BEZERRA NETO e BEZERRA:

Embora o MST alegue que sua proposta de educação tenha um cunho revolucionário, traz o paradoxo de afirmar que toma como base para a sua elaboração os Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram formulados a partir de imposições do Banco Mundial e do FMI, com uma concepção neoliberal, seguindo as orientações do relatório Jacques Delors, cujo principal representante é Edgar Morin. É nesse sentido que o MST afirma que a “*escolha do currículo escolar a ser aplicado nas escolas do Movimento segue os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) básicos do Governo Federal. Apesar disso, outras disciplinas, como técnicas agrícolas e comerciais, além de direitos humanos, são acrescentadas ao PCN*” (www.mst.org.br). O MST entende ainda, que precisa “*dar ênfase a disciplinas relacionadas aos objetivos educacionais e sociais do Movimento*”. Nesse caso, embora o movimento trabalhe com práticas revolucionárias, nem sempre seu projeto educativo o revela, dado que está baseado num modelo eclético, como já afirmado (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2007, p. 9).

Como Marx, concebemos a prática como objetivação, como atividade transformadora que ocorre tanto na realidade material quanto na consciência, pois esta é reflexo da matéria. A práxis humana é o elemento central em nossa análise, pois ela é a forma pela qual o ser humano busca modificar suas relações, sua vida material, que tem como referência principal o trabalho. O ato de plantar, de colher, de limpar a roça não tem caráter meramente utilitário. Sujeito e objeto se fundem, ou seja, a objetividade e a subjetividade fazem parte da mesma realidade. É nas contradições apresentadas nas relações de produção e na luta de classes que o ser humano dá um salto em sua consciência, como explica Mao Tsetung, em *Sobre a prática*:

Os marxistas pensam, acima de tudo, que a atividade dos homens na produção constitui justamente a base da sua atividade prática, o determinante de todas as outras atividades. O conhecimento do homem depende essencialmente da sua atividade de produção material, durante a qual vai compreendendo progressivamente os fenômenos da natureza, as suas propriedades, as suas leis, assim como as relações entre ele próprio, homem, e a Natureza; ao mesmo tempo, pela sua atividade de produção, ele aprende a conhecer em graus diversos, e também de uma maneira progressiva, certas relações que existem entre os próprios homens. Todos esses conhecimentos não podem ser adquiridos fora da atividade de produção. Na sociedade sem classes, todo indivíduo isolado, enquanto membro dessa sociedade, colabora com os demais, entra em determinadas relações de produção com estes e entrega-se a uma atividade de produção orientada para a solução dos problemas relativos à vida material dos homens. Aí está a fonte principal do desenvolvimento do conhecimento humano. A prática social dos

homens não se limita à atividade de produção. Ela apresenta ainda muitas outras formas: luta de classes, vida política, atividade desenvolvida no domínio da ciência e da arte; em resumo, o homem social participa em todos os domínios da vida prática da sociedade. É por essa razão que o homem, na sua atividade cognitiva, aprende em graus diversos as relações distintas que existem entre os homens, não somente na vida material, mas igualmente na vida política e cultural (que está estreitamente ligada à vida material). Entre essas relações, as diversas formas de luta de classes exercem uma influência particularmente profunda sobre o desenvolvimento do conhecimento humano. Numa sociedade de classes, cada indivíduo existe como membro de uma classe determinada, e cada forma de pensamento está invariavelmente marcada com o selo de uma classe (MAO TSETUNG, 1975c, p. 317 e 318).

É a prática social dos homens o critério da verdade. Sem a prática social não é possível confirmar a verdade do conhecimento. Para o materialismo dialético, o conhecimento não pode estar desvinculado da prática.

O materialismo dialético da filosofia marxista tem duas particularidades mais evidentes. Uma é o seu caráter de classe: afirma abertamente que o materialismo dialético serve o proletariado; a outra é o seu caráter prático: sublinha o fato de a teoria depender da prática, de a teoria basear-se na prática e, por sua vez, servir à prática. A verdade de um conhecimento ou de uma teoria é determinada não por uma apreciação subjetiva, mas sim pelos resultados da prática social objetiva. O critério da verdade não pode ser outro se não a prática social. (MAO TSETUNG, 1975c, p. 321).

Para Marx e Engels, a prática social é uma atividade real, revolucionária.

(..) uma tal transformação só se pode operar por um movimento prático, por uma *revolução*; esta revolução não faz se faz somente necessária, portanto, só por ser o único meio de derrubar a classe *dominante*, ela é igualmente necessária porque somente uma revolução permitirá que a classe *que derruba a outra* varra toda a podridão do velho sistema e se torne apta a fundar a sociedade sobre bases novas (MARX e ENGELS, 1989, p. 80).

Compreendemos, assim, porque a união teoria e prática da proposta da Via camponesa não se efetiva, pois não há teoria revolucionária e nem um processo de organização dos camponeses para uma prática concreta de luta pelo poder. Arrastando-se diante da gerência do Estado, o que vemos concretamente na proposta da Via Camponesa é uma expressa luta por políticas públicas educacionais, não ultrapassando a luta econômica tanto em relação à luta pela terra quanto pela educação dos camponeses pobres.

Compreendemos que a Via camponesa, articulada aos preceitos liberais da educação presentes nas políticas públicas do MEC/Banco Mundial, é o resultado da hegemonia política e ideológica das classes dominantes brasileiras e do imperialismo sobre o proletariado. É a ação do oportunismo de direita¹¹¹ e do revisionismo¹¹².

¹¹¹ Política de conciliação de classes, de cooperação do proletariado com a burguesia. Por sua natureza social, o oportunismo é uma manifestação da ideologia e da política pequeno-burguesas. O oportunismo de direita é um conjunto de opiniões teóricas e orientações táticas que se baseiam na submissão ao movimento operário espontâneo, na ideia "reformista" da transição gradual do capitalismo para o socialismo e na renúncia à

O ecletismo ideológico e metodológico tem se apresentado como alternativa científica ao marxismo-leninismo, ocultando suas verdadeiras intenções, buscando estabelecer o consenso de classes. É uma proposta deliberada do oportunismo, como já explicava Lênin:

Habitualmente unem-se ambas as coisas com a ajuda do *ecletismo*, tomando arbitrariamente (ou para agradar os detentores do poder), sem princípios ou de um modo sofisticado, ora um ora outro argumento. E em noventa e nove por cento dos casos, se não mais, avança-se para o primeiro plano, precisamente o da 'extinção'. A dialética é substituída pelo *ecletismo*: é a atitude mais habitual e mais geral entre os marxistas e nas publicações social-democratas de nossos dias. Esta substituição não tem, certamente, nada de novo: observou-se inclusive na história da filosofia clássica grega. **Com a adaptação do marxismo ao oportunismo, o ecletismo, apresentado como marxismo, engana as massas com maior facilidade, dá uma satisfação aparente, parece levar em conta todos os aspectos do processo, todas as tendências do desenvolvimento, todas as influências contraditórias, etc., quando, na realidade, não proporciona nenhuma concepção integral e revolucionária do processo de desenvolvimento social** (grifos nossos) (LÊNIN, 1986b, t. 33, p. 21, grifo nosso).

revolução socialista e à conquista do poder pela classe operária. Reflete os estados de ânimo da cúpula aburguesada da classe trabalhadora, a aristocracia operária, e dos setores médios da sociedade capitalista. É típico dos partidos socialistas de direita. No movimento comunista, o oportunismo de direita se manifesta, em alguns períodos, como "revisionismo de direita". O "oportunismo de esquerda" é uma mescla de proposições ultrarrevolucionárias e aventureiras, que se apoiam nas ideias voluntaristas sobre a onipotência da "violência revolucionária". Reflete as vacilações no ânimo social dos pequenos proprietários que se arruinam e dos elementos incapazes de sustentar uma luta de classes firme e organizada. Não leva em conta as etapas de desenvolvimento social e empurra o movimento operário no caminho de aventuras políticas e sacrifícios sem sentido. O oportunismo de esquerda e o de direita, apesar de toda a sua diferença e aparente contradição, estão unidos pela hostilidade ao marxismo-leninismo. Fonte: Breve Dicionário Político. Moscou, Editorial Progresso. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/o/opportunismo.htm> e em <http://www.marxists.org/portugues/index.htm>

¹¹² Revisionismo: Corrente oportunista no movimento operário revolucionário, é hostil ao marxismo, porém se apresenta sob sua bandeira. Recebeu esse nome por submeter à "revisão" a teoria marxista, seu programa revolucionário, sua estratégia e sua tática. O revisionismo apareceu no fim do século XIX, quando o marxismo havia obtido uma vitória completa sobre todas as variedades do socialismo no seio do proletariado e se difundia cada vez mais entre as massas operárias. Os principais representantes do velho revisionismo (final do século XIX, começo do século XX) foram os alemães Bernstein e Kautsky, os austríacos Victor Adler e Otto Bauer, os socialistas de direita da França e outros. Na Rússia houve os "economicistas", mencheviques (minoria) e, após a Revolução de Outubro (1917), o trotskismo e o bukarinismo. A essência do revisionismo consiste em introduzir a ideologia burguesa no movimento operário, em adaptar o marxismo aos interesses da burguesia, em extirpar dele o espírito revolucionário. Os revisionistas, como afirmou Lênin, dedicam-se à "castração burguesa" do marxismo em todos os seus componentes: filosofia, economia política e comunismo científico. A base social do revisionismo é formada pela pequena burguesia que se vai incorporando à classe operária, assim como pela camada alta do proletariado - a denominada aristocracia operária - sustentada pelo imperialismo. Após ser desmascarado por completo por Lenin, o revisionismo entrou em declínio e a revolução proletária avançou. Stálin também desempenhou grande papel no combate aos revisionistas, principalmente após a morte de Lênin, levando a Revolução a outros países. Posteriormente, já nas décadas de 1940 e 1950, o revisionismo começou a levantar a cabeça novamente, com Togliatti (do Partido Comunista da Itália) e Tito, na Iugoslávia. Mas o principal formulador do novo revisionismo foi Nikita Krushev, secretário-geral do Partido Comunista da União Soviética, que, a partir do XX Congresso do PCUS (1956), traiu o socialismo e iniciou a restauração capitalista na URSS. Mao Tsetung definiu o novo revisionismo de Krushev como a teoria dos "Dois todos" (Estado de todo o povo e Partido de todo o povo) e das "Três pacíficas" (Transição pacífica, Coexistência pacífica e Competição pacífica). Como o velho revisionismo, o revisionismo moderno nega a luta de classes, a ditadura do proletariado, o partido revolucionário do proletariado e a violência revolucionária. ARRUDA, Fausto. Por fora bela viola, por dentro pão bolorento. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Home/Desktop/Oportunismo%20e%20revisionismo/2059-por-para-bela-viola-por-dentro-pao-bolorento-.htm>. Acesso em: 15 de outubro de 2009.

Para Lênin, esse ecletismo tem um único e indisfarçável propósito: impedir o desenvolvimento da consciência de classe, adestrar o proletariado para continuar aceitando a exploração semifeudal e capitalista e a dominação imperialista. As adaptações do marxismo e sua fusão com as teorias idealistas têm sido uma prática utilizada para conter a luta de classes. Por isso é importante compreender como se estabelece essa linha oportunista na educação brasileira e seus principais agentes.

O Partido dos Trabalhadores e outros partidos eleitoreiros ditos de “esquerda”, a Central Única dos Trabalhadores - CUT, os movimentos sociais, a exemplo dos movimentos da Via Campesina, são organizações reformistas, revisionistas e oportunistas, muitas ligadas à Igreja. Têm como estratégia a aliança com as classes dominantes. Essas organizações enfraquecem a luta de classes, colocam os interesses individuais de seus dirigentes acima dos interesses dos operários e camponeses. Nasceram numa fase de ascensão da luta de classes, que confrontava o regime militar a partir das greves de 1978, e do enfraquecimento das organizações marxistas-leninistas, corroídas pelo revisionismo e que findaram no PT, partido que cresceu rapidamente, devido à ausência de um partido revolucionário no País.

O MST esteve historicamente aliado ao PT e, com a eleição de Lula, participou ativamente do gerenciamento do Estado capitalista burocrático. Dirigentes e militantes do MST assumiram o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o INCRA, contribuindo para manter a política agrária dos latifundiários (concentração da terras, expansão do latifúndio de novo tipo, criminalização da luta pela terra, etc.), orientada pelo Banco Mundial, dando sequência ao projeto do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O MST segue vendendo ilusões eleitoreiras ao campesinato e reforçando a cada dia sua aliança com as classes dominantes, ao retirar o latifúndio como centro da luta pela terra no País. Os alvos principais da luta passaram a ser o “capital” (abstrato), o “agronegócio” e os “transgênicos”, diminuindo o processo de ocupação de latifúndios e tentando segurar as massas em luta dentro da própria organização. O oportunismo de direita do MST é sentido diretamente pelas massas, pois a aliança com a reação torna ainda mais violenta a repressão contra os camponeses que lutam pela terra.

Para chegar ao gerenciamento do Estado, o oportunismo percorreu um longo caminho, utilizando várias máscaras para iludir o proletariado, desde o sindicalismo utilizado como balcão de negócios com a grande burguesia, os latifundiários e o imperialismo, até a disputa de eleições sob a bandeira do socialismo. O PT não teve muita dificuldade para subir os degraus do Estado, pois o oportunismo e o revisionismo já atuavam há algumas décadas nas organizações do proletariado. O Partido Comunista do Brasil foi aniquilado como partido

revolucionário do proletariado pela hegemonia do revisionismo em seu interior. Assim, o terreno estava limpo para a proliferação da ideologia contrarrevolucionária, assentada na proposta de um “novo modelo de desenvolvimento”, chamado também de “projeto popular”, que tem as mesmas bases políticas e econômicas do “desenvolvimentismo” de Vargas e do regime militar. O PT e a CUT originaram-se de uma mescla de intelectuais do CEBRAP, de dirigentes treinados em institutos norte-americanos, de lideranças da Teologia da Libertação, de capituladores e desertores de guerrilhas, de sociais-democratas pequenos-burgueses e de operários e camponeses iludidos com o sonho de construir o socialismo. O PT é um projeto da fração burocrática da grande burguesia brasileira, associada ao imperialismo norte-americano.

O oportunismo tem uma ligação umbilical com o imperialismo (LÊNIN, 1979, p. 125). A proposta educacional da Via Campesina é um exemplo dessa ligação. Não há nenhuma diferença de projeto, como pudemos perceber no estudo das políticas do MEC/Banco Mundial e da proposta reformista da Via Campesina. Lênin já alertava para isso: “Será possível modificar através de reformas as bases do imperialismo? Será preciso avançar para salientar e aprofundar os antagonismos gerados por ele ou recuar para atenuá-los? Tais são as questões fundamentais da crítica ao imperialismo” (LÊNIN, 1979, p. 109).

No terceiro momento do imperialismo, o revisionismo e a reação se fundem para deter ou evitar que se inicie o processo revolucionário. O espírito de luta construído no meio das massas, nos processos de ocupação de terra pelo MST, em pouco tempo se dissipou. Isso pode ser observado na Escola Paulo Freire: por que a vanguarda do MST e os assentados estão separados e por que o espírito de luta terminou? Porque depois de tanta luta os camponeses vendem suas terras e vão para as periferias das cidades? Não há nenhum trabalho que conduza a luta dos camponeses a patamares mais elevados, pois este não é o objetivo da Via Campesina. Na verdade, a Via Campesina é o internacionalismo do oportunismo para impedir a ação revolucionária do campesinato, e para isto utiliza-se de vários mecanismos. A proposta de educação que ela propaga é um desses instrumentos que servem à reprodução ideológica em favor das classes dominantes.

O imperialismo em crise continuará manejando essa frente oportunista que encabeça a contrarrevolução e comandando a mais terrível repressão contra as classes exploradas que se rebelam em cada canto deste País. Hoje o oportunismo se empenha em efetivar as políticas imperialistas, mas seu destino histórico já está traçado, pois a cada dia cresce a luta de operários e camponeses, com a clareza de que a luta contra o imperialismo deve ser, antes de tudo, uma luta contra o revisionismo e o oportunismo, como explica Lênin (1979):

Na realidade, a particular rapidez e o caráter particularmente odioso do desenvolvimento do oportunismo, não constituem de modo algum uma garantia da sua vitória duradoura, do mesmo modo que o rápido desenvolvimento de um abscesso maligno num organismo sadio apenas pode acelerar a sua maturação, a sua eliminação e a cura do organismo. A tal respeito, as pessoas mais perigosas são as que não querem compreender que a luta contra o imperialismo, quando não se liga indissolvelmente à luta contra o oportunismo, se reduz a uma frase oca e mentirosa (LÊNIN, 1979, p. 125).

Somente o proletariado revolucionário, por meio de seu autêntico partido comunista, baseado na aliança operário-camponesa, poderá derrotar o oportunismo, a grande burguesia, os latifundiários e o imperialismo, edificando um novo poder, uma nova democracia, uma nova cultura, um novo Estado, uma sociedade socialista. Essa luta se desencadeia no campo e na cidade, razão pela qual o imperialismo reage em todas as esferas da sociedade.

8. A RESISTÊNCIA CAMPONESA E A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PROPOSTA EDUCACIONAL ANTI-IMPERIALISTA

8.1. O que teme o imperialismo?

Como observamos, as políticas de educação do campo em Rondônia seguem a ordem ditada pelo imperialismo, representado pelo Banco Mundial e por outros organismos reguladores. Na especificidade da educação *destinada* aos camponeses, o modelo de “educação diferenciada” torna cada vez mais precário o acesso ao conhecimento para que eles atinjam o nível na forma elementar exigida de uma mão-de-obra minimamente qualificada a ser explorada pela expansão do latifúndio de velho e de novo tipo. Essa educação tem servido para tentar apaziguar as revoltas camponesas e impedir o avanço de suas organizações em toda a América Latina.

Ao analisar o campesinato como classe, a conceituação marxista nos esclarece que uma massa de homens e mulheres pobres deixa de ser uma *classe em si* e torna-se uma *classe para si* na medida em que se organiza para lutar de forma consciente pelos seus interesses:

Na medida em que milhões de famílias vivem sob condições econômicas de existência que as distinguem por sua maneira de viver, seus interesses e sua cultura de outras classes e se opõem a elas de modo hostil, aquelas formam uma classe. Dado que existem entre os pequenos proprietários camponeses uma articulação puramente local, e a identidade de interesses não engendra entre eles nenhuma comunidade, nenhuma união nacional e nenhuma organização política, não formam uma classe (MARX, 1997, p. 54).

Somente por meio da luta o campesinato pode se constituir enquanto classe: “A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Assim, pois, essa massa já é uma classe com respeito ao capital, mas ainda não é uma classe para si. Na luta (...) essa massa se une, se constitui como classe para si” (MARX, 1978, p. 157 e 158).

A potencialidade e a disposição de luta dos camponeses já foi comprovada historicamente, sendo a condição *sine qua non* para o avanço da revolução proletária.

Engels já identifica a potencialidade do campesinato nas guerras camponesas da Alemanha: mesmo sem uma direção consequente, ele se colocava em luta desigual contra a exploração. Da mesma forma, ao discutir a guerra franco-prussiana, que trazia mais morte e destruição aos trabalhadores, Engels defende que a massa do povo, “operários urbanos e rurais e os camponeses”, tenha uma só vontade, a da tomada do poder (ENGELS, 1979, p. 149).

O postulado da igualdade tem, pois, na boca do proletariado, uma dupla acepção. Às vezes - como sucedeu sobretudo nos primeiros tempos, na guerra dos camponeses, por exemplo - este postulado significa a reação natural contra as desigualdades sociais clamorosas, contra o contraste entre ricos e pobres, senhores e servos, famintos e glutões. Este postulado da igualdade não é mais que uma explosão do instinto revolucionário e somente isso é que o justifica (ENGELS, 1979, p. 90).

Lênin, numa luta encarniçada contra os populistas russos e o revisionismo¹¹³ de Kautsky, apontou que o caminho para uma ruptura com o Estado semicolonial russo era a aliança com o campesinato pobre. Ao fazer a análise da questão agrária na Rússia e também em outros países, como os Estados Unidos e a Alemanha, Lênin identificou o grau de exploração ao qual os camponeses pobres estavam submetidos, considerando, no caso russo, que “a economia latifundiária se acha ligada por milhares de laços não só à burocracia, mas também à burguesia”. Identificando as contradições existentes no campo, Lênin defendeu um programa agrário bolchevique, que apontava o caminho revolucionário aos camponeses. Uma revolução contra os “restos do regime de servidão, contra tudo o que há de medieval” no regime agrário, uma “ditadura democrático-revolucionária do proletariado e dos camponeses” (LÊNIN, 1980, p. 129, 134 e 135).

Ao referir-se à Comuna de Paris e tomando como referência o balanço de Marx em *A guerra civil na França* e em *18 de Brumário*, Lênin combate o oportunismo de Kautsky, utilizando as palavras de Marx na afirmação de que não basta a classe operária se apoderar da máquina do Estado para adaptá-la aos seus próprios fins, mas é necessário destruí-la como condição primeira para qualquer revolução popular na Europa. A ênfase de Marx, segundo Lênin, é a de identificar que a Comuna, ao restringir-se à organização do operariado e das massas da cidade, não conseguiu resistir às forças reacionárias.

A revolução capaz de arrastar a maioria do movimento só poderia ser "popular" com a condição de englobar o proletariado e os camponeses. Essas duas classes constituíam, então, "o povo". Essas duas classes são solidárias, visto que a "máquina burocrática e militar do Estado" as oprime, as esmaga e as explora. Quebrar essa máquina, demoli-la, tal é o objetivo prático do "povo", da sua maioria, dos operários e dos camponeses; tal é a "condição prévia" da aliança livre dos camponeses mais pobres e do proletariado. Sem essa aliança, não há democracia sólida nem transformação social possível (LÊNIN, 1978, p. 49).

Mais adiante, Lênin afirma:

Ao falar de uma "revolução verdadeiramente popular", sem esquecer as particularidades da pequena burguesia, a que muitas vezes e largamente se referiu, Marx media rigorosamente as relações de forças sociais na maioria dos Estados continentais da Europa, em 1871. Por outro lado, constatava que os operários e camponeses são igualmente interessados em quebrar a máquina do Estado e em

¹¹³ Lênin afirma que a luta contra o imperialismo é uma frase oca e falsa se não for indissoluvelmente ligada à luta contra o oportunismo (LÊNIN, 1979, p. 125).

coligarem-se para o objetivo comum de suprimir o "parasita" e de o substituir por alguma coisa de novo (LÊNIN, 1978, p. 50).

Sem fazer grandes delongas, a história comprovou que as teses de Lênin sobre o problema agrário russo e a aliança com o campesinato pobre foram a garantia do triunfo da Revolução bolchevique. No decorrer da Revolução Russa ele demonstrava estar absolutamente convencido de que

só o proletariado poderia levar até o fim a revolução democrática, a condição de que, como única classe conseqüente revolucionária da sociedade atual, leve atrás de si a massa camponesa à luta implacável contra a propriedade agrária dos terratenentes e o Estado do regime da servidão (LÊNIN, 1983, t. 15, p. 385).

O conceito de aliança operário-camponesa proposto por Lênin foi aplicado na Rússia e desenvolvido em outros países, como na China, que viram o campesinato como uma força revolucionária, se conduzida pelo Partido Comunista. A análise leninista identifica que uma revolução agrária, que uma revolução camponesa dirigida contra os resquícios feudais, é uma revolução burguesa, mas afirma, ainda, que nem toda revolução burguesa significa uma revolução camponesa, visto que no estágio imperialista de desenvolvimento as relações agrárias não se revolucionam nos países atrasados (LÊNIN, 1978, p. 134).

A imensa maioria dos camponeses, não importa em que país capitalista onde exista campesinato (e é o caso mais freqüente), é oprimida pelo governo e aspira a derrubá-lo, para instalar, enfim, um "governo barato". É esta uma ação que só o proletariado pode realizar, dando assim um passo para a transformação socialista do Estado (LÊNIN, 1978, p. 55).

Segundo Marx e Engels, as grandes sublevações da Idade Média partiram todas do campo, e todas elas falharam, devido à dispersão dos camponeses e à sua conseqüente incultura (MARX e ENGELS, 1989, p. 56). E o que querem na atualidade os defensores da "educação diferenciada" que favoreça o "modo de vida camponês"? Nada mais que impedir o avanço da luta de classes no campo e sua aliança com o operariado. No Brasil, a primeira tentativa de tomada do poder por parte dos comunistas, ocorrida no Levante de 1935, restringiu-se à aliança com a pequena burguesia urbana, desconsiderando o papel do campesinato, mesmo sob a orientação da Internacional Comunista de que seria necessária a aliança com os milhões de camponeses brasileiros, para a "criação de destacamentos de um exército popular revolucionário, entregues, sem reservas, à revolução" (DIMITROV, 1935).

Os processos revolucionários com êxito, como o ocorrido na China, tiveram o campesinato pobre como principal aliado. Ao fazer a análise da China enquanto um país semicolonial e semifeudal, com um desenvolvimento político, econômico e cultural desigual, além de um vasto território, Mao Tsetung identificou estes fatores como uma particularidade e

característica nas colônias e semicolônias, razão pela qual o caráter da revolução é democrático-burguês de novo tipo, sendo seus alvos o imperialismo e o feudalismo. Por conseguinte, as forças motrizes dessa Revolução são, além do proletariado, a classe camponesa e a pequena burguesia (MAO TSETUNG, 1975a, p. 466).

Aqui nós não consideramos como particularidade fundamental as relações do Partido com a classe camponesa e a pequena burguesia urbana, porque, primeiro, essas relações são em princípio as mesmas que mantêm todos os Partidos Comunistas do mundo e, segundo, porque, quando se fala de luta armada na China, fala-se essencialmente da guerra dos camponeses, sendo que as íntimas relações do Partido com a guerra dos camponeses definem de fato as relações com a própria classe camponesa (MAO TSETUNG, 1975a, p. 467).

Segundo Mao, a realidade agrária na China comportava 80% da população vivendo no campo, sendo que, destes, os camponeses pobres e assalariados agrícolas correspondiam a 70%. Além de fazer uma análise precisa da composição das classes sociais naquele país, Mao, após uma análise das contradições existentes e das condições da realidade objetiva, apontou que o caráter da Revolução na China, enquanto uma Revolução democrático-burguesa de novo tipo ou Revolução de nova democracia (pois abre caminho para o desenvolvimento capitalista), dirigida pelo proletariado, cria as condições prévias para a passagem direta ao socialismo, já que não dá lugar “à ditadura da burguesia, mas sim à ditadura da frente única das classes revolucionárias sob a direção do Proletariado (MAO TSETUNG, 1975a, p. 531).

De fato, a análise acertada de Mao Tsetung e do Partido Comunista da China (PCCh) conduziu ao triunfo da Revolução de Nova Democracia em 1949, num período em que o socialismo chegou ao equilíbrio de forças com o imperialismo. Na União Soviética, porém, com a ascensão de Nikita Krushev, dava-se se início a um processo de capitulação ao capitalismo. Da mesma forma que Lênin combateu os populistas e os social-chauvinistas, usando o próprio termo criado por ele, O PCCh iniciou um amplo debate no seio da Internacional Comunista, apontando o revisionismo de Krushev, que apontava para a “coexistência pacífica com o capitalismo”. Todo o debate sobre as posições chinesas e russas vão culminar no que no Brasil ficou conhecido só recentemente como a *Carta Chinesa*¹¹⁴. No debate, além da crítica ao revisionismo instalado na URSS, o PCCh, por meio do seu jornal Diário do Povo (Renmin Ribao), aponta para todo um processo revolucionário vivido nos países oprimidos pelo imperialismo, realçando a Ásia, a África e a América Latina como pontos de convergência das contradições mundiais.

¹¹⁴ **A Carta Chinesa: A grande batalha ideológica que o Brasil não viu**, foi publicada em dezembro de 2003 pelo Núcleo de Estudos do Marxismo-Leninismo-Maofismo e impressa pela Editora Terra.

Ninguém pode negar que se observa agora uma situação revolucionária sumamente favorável na Ásia, África e América Latina. Na atualidade, a revolução nacional-libertadora destas regiões constitui a mais importante das forças que assestam golpes diretos ao imperialismo. A Ásia, a África e a América Latina são as zonas onde convergem as contradições do mundo. O ponto de convergência das contradições mundiais e da luta política do mundo não é imutável, e sim variará com as mudanças que se operam na luta internacional e na situação revolucionária. Estamos seguros de que, graças ao desenvolvimento da contradição e da luta entre o proletariado e a burguesia, chegará o grande dia em que se travem batalhas renhidas na Europa Ocidental e na América do Norte, berço do capitalismo e coração do imperialismo. Então, a Europa Ocidental e a América do Norte se transformarão sem dúvida no ponto onde converjam a luta política e as contradições do mundo (DIÁRIO DO POVO, 2003, p. 214).

Nesse período em que a América Latina se lançava no caminho revolucionário, reunindo operários e a imensa massa camponesa nas diferentes nações, foram orquestrados pelo imperialismo norte-americano os diversos golpes militares que assolaram toda a América Latina. A confusão criada em 1956 pelo 20º Congresso do PCUS, sob a liderança de Krushev, produziu muitas manifestações de desvio oportunista, como o foquismo¹¹⁵ de Che Guevara, mas que, ao mesmo tempo, apontavam o caminho da luta armada e da aliança operário-camponesa. Os processos revolucionários foram proliferando como fogo na pradaria, não só na América Latina, mas também na África e Ásia, como processos de luta anti-imperialista e de caráter nacional.

Depois da revolução cubana os movimentos guerrilheiros começaram a surgir por todas as partes, como pequenos focos ou até mesmo frentes. As guerrilhas do Paraguai (1959-62), da Frente Sandinista de Libertação Nacional da Nicarágua (1961), os primeiros movimentos guerrilheiros na Guatemala (1961-63), o movimento camponês dirigido por Hugo Blanco no Peru (1961-1964), a guerrilha de Tucumán (1961), as guerrilhas de Honduras (1962), as do Equador (1962), as da Venezuela, que começaram em 1962 e que em 1963 chegaram a prever o derrocamento do governo; as guerrilhas de Jorge Ricardo Massetti na Argentina (1963-64); as guerrilhas de Fábio Vázquez e Marulanda na Colômbia (1963), as guerrilhas de Lobatón e de Puente Uceda no Peru (1965). Todas elas corresponderam a uma gama vastíssima de experiências com diferenças em sua composição, direção, ideologia, nas alianças com organizações existentes, no apoio das massas, no apoio do movimento revolucionário urbano ou dos Estados Socialistas (CASANOVA, 1987, p. 198).

Uma das principais características desses movimentos era a luta contra o imperialismo e suas marionetes golpistas nos Estados latino-americanos, bem como o apoio das massas, sobretudo de camponeses. O imperialismo também agia, com o apoio total à repressão e a propaganda contrarrevolucionária, enquanto garantia cada vez mais o endividamento externo

¹¹⁵ As guerrilhas latino-americanas, que tiveram seu apogeu de atuação entre os anos 1960 e 1970, extraíam sua estratégia da chamada teoria foquista, difundida por Che Guevara após o sucesso da Revolução em Cuba, que tomou o poder em 1959. Tratava-se da tática adotada pelos grupos de esquerda. Consistia em criar focos guerrilheiros (daí o nome) de revolução e progressivamente ir aumentando suas fileiras com o apoio das massas.

que financiava os falsos auges de desenvolvimento econômico para conter as exigências sociais.

No Brasil, o PCB atuava na contramão, sob a orientação da linha kruchovista, com uma posição vacilante de “luta pelas liberdades democráticas”. Nesse período, por conta da passividade frente ao golpe, as diversas cisões no partido geraram diferentes formas de luta armada, dentre elas a guerrilha de Araguaia, que esboçava a concepção de guerra popular prolongada. Foi a mais significativa e consequente. Em que pese a bravura de muito comunistas e o empenho de um conjunto de outras organizações revolucionárias (dispersas), a guerrilha foi sufocada pela ditadura militar.

Também no campo, diante da ameaça iminente do golpe, os camponeses, organizados pelas Ligas Camponesas e alguns dirigentes comunistas, com “armamentos rústicos”, organizaram cerca de cinco mil camponeses em março de 1964, quase um mês antes do golpe militar, mas seu estágio embrionário de organização também foi desbaratado (MORAIS, 1997, p. 51). Também foi na década de 1960 que o campo brasileiro passou pela chamada “modernização conservadora”, que teve como pilares modernizadores os grandes latifúndios em busca de qualidade e alta produtividade, onde a mão-de-obra do camponês foi substituída pelo uso das máquinas.

Na atualidade brasileira, mesmo com todas as vacilações impostas pela direção do MST, a maior organização camponesa do Brasil, dentro de suas bases se vê um processo de ruptura dispersa contra o velho Estado, mesmo com o discurso de sua direção de que “o movimento de massas está em descenso”, de que é preciso fortalecer o apoio à gerência semicolonial do Estado Brasileiro, dirigida pela aristocracia operária (que chamam de “governo em disputa”). Cresce a combatividade das massas camponesas, que, apesar das posturas vacilantes de suas direções, seguem se levantando de Norte a Sul do País.

Não é de hoje que o campo brasileiro é um barril de pólvora. A história do Brasil tem marcas da disposição de luta do campesinato, mesmo este não tendo a clareza do caminho a seguir, como em Canudos, no Contestado e no Cangaço, que ocorreram ao longo da República Velha, ou nas revoltas camponesas de Porecatu, no Paraná, e Trombas e Formoso, no Estado de Goiás, que tiveram a participação ativa do Partido Comunista do Brasil (PCB), ou mesmo no fenômeno das Ligas Camponesas, que também sofreu influência comunista. Todas fazem parte do mosaico que demonstra a disposição de luta dos camponeses ao longo da história brasileira.

O papel dos camponeses nas experiências revolucionárias vitoriosas ou o levantamento dessas massas nas lutas econômicas fazem com que o latifúndio atrelado ao

imperialismo se desespera cada vez mais quando o campesinato se rebela. Dados parciais¹¹⁶ da Comissão Pastoral Terra (CPT) apontam que, no primeiro semestre de 2009 e 2010, comparativamente ao mesmo período do ano anterior, houve um aumento no número de envolvidos em conflitos no campo, na violência cometida contra os camponeses e também no número de assassinatos, sem contar os que ainda estão sob investigação. A região Centro-Oeste é a mais violenta em termos numéricos e a região Norte do País concentra o maior número de assassinatos de camponeses.

Pelo levantamento da CPT, as regiões mais conflituosas estão onde há a expansão em larga escala da monocultura, o que obriga os camponeses a resistirem cada vez mais contra essa nova expulsão, especialmente na Amazônia, onde os camponeses, já expulsos de outras regiões do País, deparam-se com novas grilagens de terras por parte de fazendeiros. O caminho apontado é o de destruir o latifúndio, resistir na terra e fazer a revolução agrária, já que a reforma agrária do Estado não vem. Se os camponeses, pela necessidade e pelo ódio ao latifúndio, já sacodem o campo brasileiro, com a aliança operário-camponesa esse impulso da luta pela sobrevivência os empurrará para o caminho da revolução.

O Estado, enquanto se utiliza de todos os mecanismos assistencialistas para calar as massas trabalhadoras, dentre elas o campesinato, implanta um conjunto de políticas que objetivam o total isolamento dos camponeses das organizações operárias classistas. Um exemplo disso é a distribuição de cestas básicas a uma grande quantidade de acampamentos à margem de rodovias e estradas vicinais do País. E a ordem é clara: se ocupar o latifúndio, há a suspensão das cestas básicas e das lonas oferecidas pelo INCRA¹¹⁷.

Portanto, o mesmo Estado que segue os ditames do imperialismo, que impõe a expulsão dos camponeses por meio das muitas medidas educacionais, econômicas e estruturais que não garantem a eles a permanência na terra e perpetuam a expansão do latifúndio de velho e de novo tipo, visa, também, mantê-los acéfalos e dependentes de suas medidas assistencialistas. Conforme discorreremos ao longo deste trabalho, sem o campesinato como aliado principal do proletariado mantém-se a estrutura semicolonial no País. O imperialismo e o Estado capitalista burocrático brasileiro temem a rebelião camponesa em decorrência das experiências históricas que lhes impuseram grandes derrotas, e veem desesperadamente crescerem as centelhas revolucionárias no campo.

¹¹⁶ Disponível no sítio: www.cptnac.org.br. Acesso em: 5 de setembro de 2009.

¹¹⁷ Observamos essa imposição acompanhando uma reunião do INCRA que visava resolver o impasse da reocupação da Fazenda Santa Elina, em Corumbiara, no ano de 2008. Nessa fazenda ocorreu um dos maiores conflitos agrários do Brasil recente.

8.2 As experiências da Escola Popular nas áreas revolucionárias em Rondônia: construindo a revolução e a educação socialista no campo

Embora o campo rondoniense esteja tomado pelas políticas públicas educacionais do imperialismo, seja nos projetos do Banco Mundial ou nas pedagogias da Via Campesina, há uma resistência organizada à educação burguesa. A Escola Popular é uma das formas de resistência dos camponeses que pudemos identificar em nossa pesquisa.

As atividades da Escola Popular se iniciaram em Rondônia em 1998, com os esforços de professores, estudantes e camponeses de várias áreas do Estado. Foi em Machadinho do Oeste, na Escola da Barragem, que se desenvolveu a primeira e mais importante experiência. As famílias camponesas que tomaram as terras da Fazenda Santa Bárbara iniciaram, juntamente com professores, estudantes e apoiadores, a construção de uma nova escola, escola de politização, trabalho e luta, chamada de Escola Família Camponesa. Funcionou por cerca de três anos com cursos de ensino fundamental, médio, alfabetização de adultos e cursos técnicos de saúde e técnicas agrícolas. A escola foi construída também em Corumbiara, com a participação das famílias que haviam lutado pela terra nas áreas Verde Seringal, Adriana e Santa Elina. A Escola Popular formou dezenas de ativistas do movimento camponês combativo, desenvolveu a produção com, por exemplo, granjas cooperadas (criação de galinhas e porcos), lavouras, etc. Além disso, desenvolvia atividades culturais, com vídeos e teatros, atividades esportivas e de lazer, como festas e encontros. Mas a escola entrou em crise devido às dificuldades financeiras para manter suas atividades e por não possuir um núcleo dirigente de ativistas e professores em torno dela. O erro foi tentar construir uma escola a partir de uma estrutura complexa. Decidiu-se, então, partir de um trabalho de educação popular, mais simples, em estruturas possíveis, e a alfabetização passou, então, a ser a prioridade da escola junto aos camponeses nas áreas revolucionárias.

As experiências da Escola Família Camponesa foram a prova concreta de que os camponeses podem se organizar e dirigir sua própria vida, na produção, na educação, etc. Aconteciam várias reuniões, nas quais os camponeses discutiam o caráter de classe da nova escola, ou seja, que ela pertencia aos camponeses pobres. Por três anos os camponeses, em aliança com estudantes urbanos, com professores do campo e da cidade, construíram física e ideologicamente uma escola camponesa. Edificaram uma escola onde as relações se pautaram pelo companheirismo e pela estreita ligação entre teoria e prática. O lema da escola era Estudo-Trabalho-Luta. Nos textos produzidos pela escola encontramos algumas notas sobre como se organizava:

Desenvolvemos o **trabalho coletivo**, única forma do camponês romper com a exploração do latifúndio e com o atraso que representa a agricultura familiar e que desde o início foi um dos maiores êxitos, principalmente entre a juventude. Outra atividade importante foi a divisão de tarefas de limpeza, alimentação, produção em que tudo é discutido, planejado e realizado através de coletivos. A questão da avaliação da qual participam todos envolvidos na escola onde corrigimos nossos erros e enxergamos as qualidades e avanços de cada um. A formação do Grupo de Produção, que a partir da conquista de um trator junto aos operários da cidade, serviu para desenvolvermos a experiência de produzir coletivamente entre os camponeses da área (ESCOLA POPULAR, 2008, p. 1).

A Escola Popular se organizou principalmente nas áreas da Liga dos camponeses Pobres e seguiu seus princípios de “caminhar com as próprias pernas”, “servir ao povo” e “lutar por uma sociedade justa”.

O Movimento Camponês de Corumbiara - MCC e a Liga dos Camponeses Pobres de Rondônia - LCP surgem do processo de ocupação da Fazenda Santa Elina e do consequente conflito, conhecido como “Massacre de Corumbiara”, no Município de Corumbiara, Rondônia, em 1995. Num processo de depuração e cisão do Movimento Camponês de Corumbiara, nasceu a Liga de Camponeses Pobres, que avançou pelo Estado de Rondônia e posteriormente por vários Estados Brasileiros. O número de camponeses organizados pela LCP é três vezes maior que o dos outros movimentos, somando cerca de 12 mil camponeses nas chamadas áreas revolucionárias em Rondônia (MARTINS, 2009, p. 110).

A Liga de Camponeses Pobres, diferentemente dos outros movimentos, rejeita a reforma agrária de mercado proposta pelas políticas do Estado. Toma o latifúndio, corta a terra e organiza a produção e a resistência. Esse movimento é considerado de novo tipo, pois não luta por reforma, mas faz a revolução agrária, como explica o próprio movimento no documento *Nosso Caminho* (LCP, 2006, p. 12).

A Revolução Agrária tem caráter democrático-burguês de novo tipo. Ou seja, é democrático-burguesa porque não propõe de imediato suprimir a propriedade privada da terra e sim democratizá-la e é de novo tipo, porque não é para desenvolver o capitalismo e sim para assentar bases para o socialismo.

Seu objetivo é destruir todo o latifúndio causador da miséria dos camponeses pobres e do atraso do Brasil, fazendo a revolução democrática, entregando as terras aos camponeses pobres sem terra ou com pouca terra e promovendo a libertação das forças produtivas do campo. Seu programa se baseia na compreensão de que o problema agrário é o das relações de propriedade da terra, da necessidade de destruir as relações da propriedade concentrada pelos latifundiários e da democratização e transformação das relações de produção. O objetivo é a superação gradual da produção individual como base para uma futura nacionalização e coletivização, de acordo com o movimento consciente dos camponeses, suprimindo, assim, a condição de mercadoria da terra. Em síntese, está apresentado assim o programa da LCP no

documento *Nosso Caminho*, no qual aponta quatro tarefas ou pilares fundamentais (LCP, 2006, p. 24 e 25):

1 - tomadas das terras e destruição dos latifúndios pelos camponeses pobres organizados e distribuição das parcelas de terra para os camponeses pobres sem terra ou com pouca terra;

2 - libertação das forças produtivas e transformação das relações de produção nas áreas tomadas, por meio da adesão voluntária à Ajuda Mútua e outras formas de cooperação crescente na produção e comercialização, e da utilização de meios de produção, instrumentos de trabalho e técnicas modernas;

3 - Organização e exercício do poder político pelas massas nas áreas tomadas. Implica em elevar o nível de organização dos camponeses na Assembleia do Poder Popular como embrião de órgãos de poder do Estado popular revolucionário que começa a nascer e a ser construído passo a passo. Com isso deve-se organizar crescentemente a autodefesa, o ensino, o serviço de saúde, a promoção cultural, a justiça popular e a administração dos assuntos internos e das coisas;

4 - Nacionalização e estatização das grandes empresas capitalistas rurais nas áreas tomadas com o avanço da revolução. Esta tarefa programática só terá condição de se implantar após grande avanço do processo revolucionário, ou seja, mais no futuro, contudo se faz necessário fixar tal objetivo, considerando que as empresas capitalistas no campo, principalmente as agroindústrias, são o que há de mais desenvolvido em termos de forças produtivas e devem imediatamente passar à condição de economia estatal.

Busca-se, para construir a revolução agrária, um método de luta e organização proletária, como explica o documento “*Nosso Caminho*”. Em razão do caráter da revolução agrária, o de ser dirigida pela ideologia proletária (classe operária), seus métodos de organização e luta são proletários. A análise da realidade e sua intervenção se baseiam em critérios científicos. O movimento estabelece como pressuposto que são as massas que fazem a história, que a rebelião se justifica e que a luta reivindicativa é importante, mas o principal é a luta pelo poder. Suas organizações se baseiam no centralismo democrático, no qual a minoria se sujeita à maioria, e na revogabilidade dos mandatos a qualquer momento, pela soberania da assembleia das massas. O método de solução das contradições deve corresponder à natureza da contradição em questão. Ou seja, luta inconciliável com os inimigos de classe para sua destruição e luta de persuasão para resolver as contradições no seio do povo. O instrumento para a aplicação do método é o da crítica e autocrítica.

A Escola Popular também tem seus princípios fundamentados na teoria marxista, no método dialético e nas experiências construídas pelo proletariado ao longo da história. Seu papel principal é construir o novo poder. Vejamos os seus princípios (ESCOLA POPULAR, 2008, p. 9):

1. A Escola Popular serve para apoiar, calçar e dar suporte a todas as atividades da frente única revolucionária na solução de seus problemas, sejam os da luta de classes, da luta pela produção ou do estudo, bem como das ações nas áreas de saúde, da técnica e da arte, nas quais deve jogar papel chave.

2. Não há como falar em escola popular desvinculada de organizações de massas de novo tipo, engajadas na luta pela revolução de nova democracia, em particular pela revolução agrária. No campo, as escolas populares devem estar ligadas às organizações camponesas de novo tipo, como as ligas de camponeses pobres, e nas cidades, às organizações sindicais classistas e combativas, ao movimento estudantil popular revolucionário, às organizações de bairros pobres, vilas, favelas e de luta pela moradia, que se integrem nas Frentes de Defesa dos Direito do Povo.

3. Todas as áreas e níveis da educação são importantes, no entanto devemos trabalhar segundo as condições, as etapas e as tarefas principais do processo revolucionário. Neste sentido, a prioridade deve estar centrada principalmente no campo e secundariamente na cidade e seu alvo central é a alfabetização de adultos e a educação de crianças e jovens (creches e ensino fundamental). Dar especial atenção às mulheres, jovens e crianças.

4. A organização, a direção geral e a administração das escolas populares devem estar centradas na linha de massas, na democracia das massas e no exercício do poder pelas massas. Os princípios políticos que devem guiar nossa conduta são os que servem à etapa da nova democracia, baseada nos interesses da aliança operário-camponesa, sob a hegemonia do proletariado. Seus princípios de organização são os do centralismo democrático.

5. A linha de massas na qual estão centradas as atividades da Escola Popular parte da concepção de que são as massas que fazem a história, de que são as massas que fazem a revolução. E mais, que toda a ação revolucionária deve tomar como primeira necessidade o partir das massas, para as massas, por meio do método de unir a luta reivindicativa à luta pelo poder e a direção às massas.

6. Toda metodologia e pedagogia da Escola Popular devem ser científicas. Nossa atividade de educação parte do materialismo dialético e da teoria marxista do conhecimento, expressões mais elevadas do conhecimento humano, sistematizadas nos pontos 7, 8, 9 e 10.

7. Conhecer é transformar. Só podemos conhecer uma realidade transformando-a; só conheço uma fruta comendo-a; só conhecemos as propriedades do aço com sua produção, transformação e consumo; só conheceremos a nação brasileira revolucionando o País.

8. A prática social é a base de todo conhecimento. A prática social está classificada em três tipos: a luta pela produção, a luta de classes e a experimentação científica. Assim, tudo que a humanidade tem acumulado de conhecimento vem:

- da prática social por dominar a natureza, colocando-a a serviço do homem, que é a luta pela produção;

- da prática social para pôr fim à exploração do homem pelo homem, para pôr fim à sociedade de classes, que é a luta de classes; e

- da prática social desenvolvida por pesquisadores que fazem experimentos em laboratórios e centros de pesquisas para comprovar suas teorias científicas, que é a experimentação científica.

9. Segundo o marxismo, o processo do conhecimento é composto por dois saltos, o primeiro que vai da prática à teoria e o segundo que vai da teoria à prática, sendo que este segundo é o principal. Uma teoria, uma política, uma ideia, um plano só são científicos se tiverem confirmação na prática. Por isto afirmamos que a prática é o critério da verdade.

10. O extenso patrimônio científico da humanidade está sendo construído passo a passo, parte a parte neste infindável processo de confirmação prática de postulados teóricos. É o conhecimento direto extraído, como já dissemos, de um dos três tipos de prática social. A escola não trata de produzir ou proporcionar esse conhecimento direto. Ela se encarrega de transmitir às novas gerações o conhecimento já reunido pela humanidade. A escola cuida, portanto, do conhecimento indireto.

11. A pedagogia diz respeito à transmissão de conhecimento e para serem científicos esses três tipos de práticas sociais devem estar integrados ao processo de aprendizagem. Ou seja, a escola tem que estar intimamente ligada à produção, a movimentos de massas revolucionários e deve ter laboratórios para experiências científicas, correspondentes ao nível de ensino. No processo de aprendizagem o estudante tem que investigar e vivenciar pessoalmente a confirmação prática das teorias científicas apresentadas.

Diferentemente da Pedagogia da educação popular e da Pedagogia da prática aplicadas pelos movimentos de luta pela reforma agrária, como o MST, a Pedagogia da escola popular busca construir uma pedagogia a partir da teoria, método e princípios do materialismo histórico-dialético, fortemente vinculada às massas, à produção, à prática social construída pela revolução agrária, que deve avançar ininterruptamente ao socialismo. A Escola Popular

não se enquadra nos padrões da chamada “educação popular”. Seu papel é contribuir com a luta revolucionária pela tomada do poder, por isso é uma escola que busca os referenciais da educação marxista, como pudemos ver nos onze pontos transcritos acima.

Lênin tratou da importância do processo educacional não oficial (LÊNIN, 1981, t. 7, p. 46), construído pelos trabalhadores em luta. Essa educação vai adentrando gradualmente nas contradições da realidade social, política e econômica, demarcando o campo do oportunismo e da revolução. Para Lênin, o processo educacional não oficial deveria conduzir a juventude a nadar em águas ‘seguras’, desvendando as contradições e as confusões geradas pela educação oficial (LÊNIN, 1981, t. 7, p. 47). Nas áreas onde se processa a revolução agrária, essa escola assume um papel muito importante na formação dos camponeses.

A Escola Popular também tem se dedicado à alfabetização de jovens e adultos nas áreas da revolução agrária. Em Rondônia há milhares de crianças camponesas fora da escola. As escolas oferecidas pelo Estado não as alcançam e nem elas podem alcançá-las, devido às imensas distâncias que as separam das cidades e vilarejos. Essas crianças crescem analfabetas. É comum encontrarmos centenas de jovens entre 14 e 20 anos que nunca foram à escola, assim como milhares de adultos que engrossam as estatísticas de analfabetismo. O analfabetismo pesa como uma grande rocha sobre os camponeses pobres (crianças, jovens e adultos) quando estes se inserem na luta pela terra e se envolvem nos processos organizativos mais amplos da luta de classes. Precisam ler as notícias da luta, os documentos da organização, os textos de formação política, enfim, acabam por sentir ainda mais a necessidade da alfabetização. Assim, a Escola Popular acaba se organizando nos locais, a partir da própria necessidade dos camponeses, dirigida pelos organismos da luta classista no campo e na cidade. Não apenas alfabetiza, mas oferece aportes da teoria marxista para elevar a consciência de classe dos camponeses.

A Escola Popular busca uma educação capaz de contribuir para um novo poder popular. As escolas participam ativamente das práticas das chamadas Assembleias de Poder Popular. Esse é um embrião da escola socialista, que se forja contra o latifúndio, o capitalismo burocrático brasileiro e o imperialismo, constituindo-se numa referência de luta na educação do campo em Rondônia.

A Escola Popular deve ser pesquisada e analisada profundamente em relação aos seus aportes teóricos e às suas práticas pedagógicas, desenvolvidas nas várias experiências hoje existentes na educação do campo. Um dos objetivos deste trabalho era identificar a resistência dentro da educação do campo. Assim, estamos apenas mencionando a existência desse fenômeno e sua importância no processo de resistência camponesa. O que nos chamou

atenção é que ela funciona de forma autônoma, sem nenhum vínculo ou parceria com o poder estatal. Seu trabalho desenvolve-se contra o Estado capitalista: não atribui à educação um papel emancipador dentro do capitalismo. A educação socialista só pode se dar dentro dos marcos de uma sociedade socialista em transição para o comunismo. Essa escola caminha atrelada ao processo revolucionário, contribuindo para elevar o conhecimento das massas camponesas, associado à produção. Isso possibilita o desenvolvimento da experiência de participação e discussão acerca da educação socialista e de suas práticas, desenvolvidas nas experiências do proletariado em outros países. Por essas e outras iniciativas é que a burguesia burocrática, os latifundiários e o imperialismo temem os camponeses.

8.3 A escola pública como espaço de resistência

A Revolução de Outubro de 1917, na Rússia, foi a primeira tentativa efetiva de construir uma sociedade sem classes, na qual o desenvolvimento humano fosse o objetivo principal. Para isso, foi proposta uma educação fundada no materialismo histórico-dialético, possibilitando a formação plural, vinculada à prática social, ao processo produtivo e à coletividade, criando as condições para a criação de um novo homem, de uma nova mulher. As experiências da educação na União Soviética nos trouxeram um aporte fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia que se contraponha à educação burguesa capitalista. A teoria e a prática da educação de milhões de marginalizados na União Soviética iluminaram outros processos revolucionários que se constituíram nos anos subsequentes. Na China, por exemplo, se desenvolveu um rico processo pedagógico de educação das massas trabalhadoras, que nos ensinou que a luta pela direção pedagógica e administrativa da escola pelos operários e camponeses é uma luta pelo poder.

Na China socialista houve uma transformação na educação dos camponeses a partir de novembro de 1968, com a publicação, no Diário do Povo (*Renmin Ribao*), de uma proposta apresentada por dois professores de escola primária do campo, pedindo ao Estado que confiasse as escolas do campo à gestão das comunas populares. Segundo a revista *La Chine en Construction*, publicada em 1970 e 1972, a proposta possibilitou uma discussão em todo o país e “em apenas 15 dias, o jornal recebeu sobre o assunto sete mil cartas ou artigos das massas revolucionárias das cidades e dos campos. O tema em discussão foi se alargando até englobar, além da gestão das escolas primárias do campo, a própria gestão das escolas primárias e secundárias urbanas” (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, s/d, p. 2). Com a revolução do ensino, a educação foi confiada à direção das massas. Os camponeses pobres e médios tinham nas mãos a tarefa de administrar as escolas e reformar o ensino a partir dos

princípios da revolução em curso. As massas foram aprendendo a fazer essa educação. O princípio fundamental era “partir das massas para voltar às massas”, isto é, desenvolver a discussão ampliada com todo o povo da cidade e do campo. As discussões foram se tornando cada vez mais ricas nos aspectos teóricos e nos relatos da prática. Conforme artigos publicados na revista *La Chine en Construction*, os professores camponeses pobres e médios apresentaram propostas, como a criação, segundo as necessidades, de escolas móveis, de escolas funcionando em dias alternados e de escolas com aulas nas aldeias esparsas, onde as pessoas estão em constante deslocamento, a fim de assegurar a todas as crianças que atingiram a idade escolar a possibilidade de frequentarem uma escola; a criação, nas brigadas de produção, de escolas que ministrariam em sete anos o ensino primário e secundário do 1º ciclo ou de escolas que dariam, em nove anos, o ensino primário e secundário dos dois ciclos, a fim de permitir aos filhos dos camponeses pobres e médios o prosseguimento dos estudos no próprio local, numa escola de grau superior, e de acabar com as dificuldades criadas outrora pela distribuição irracional de estabelecimentos escolares.

A formação dos professores teve um papel fundamental, pois o controle do poder nas escolas pelos camponeses garantia que os professores se preparassem a partir das exigências do proletariado, revolucionando-os ideologicamente, possibilitando o surgimento de professores de novo tipo. Os professores eram escolhidos nas brigadas de produção, de forma que muitos professores de ideologia burguesa, que não avançavam, foram substituídos pelos camponeses. Mas muitos foram reeducados pelos operários e camponeses a fim de modificar sua velha ideologia. A formação de professores foi massiva, pois o campo exigia muitos professores primários. A educação estava sendo oferecida a toda população, a maioria analfabeta.

No campo, a luta de classes e a luta pela produção são as matérias de ensino mais animadas e melhores. Os camponeses pobres e médios da camada inferior são os melhores professores. Elas não só permitem a saída dos alunos para receberem um ensinamento, mas também convidam membros da comuna possuidores duma rica experiência prática para darem aulas (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, s/d, p. 11).

Um dos fins da educação na sociedade capitalista é alcançar altos postos e livrar-se do trabalho manual. Muitos alunos desdenhavam o trabalho do campo. Por isso colocou-se em prática a diretiva do então presidente Mao Tsetung: “A educação deve estar a serviço da política do proletariado e estar combinada com o trabalho produtivo” (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, s/d, p. 20). As escolas primárias foram transferidas para as brigadas de produção e as horas de estudo se dividiam entre estudo e trabalho, possibilitando

a efetiva junção da teoria e da prática, sem diminuir a qualidade da educação, vista anteriormente apenas como promoção de um nível de ensino ao outro. Na verdade, se desfizeram de tudo o que não tinha ligação com a prática. A teoria e a prática não se desconectam enquanto práxis. “O novo sistema de educação libertou os alunos do mundo restrito das salas de aula. Atiraram-se para a vasta prática da revolução e da produção” (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, s/d, p. 13).

A direção das escolas foi totalmente transferida aos camponeses e os professores eram operários, camponeses e alunos revolucionários. Os intelectuais burgueses foram destituídos de seus tronos no ensino, que só servia aos privilegiados da antiga sociedade. “Os camponeses, administrando as escolas, nunca ficam no gabinete. Vão para as aulas ou para os trabalhos manuais com os alunos. Se a sala está suja eles varrem-na. Se os bancos e carteiras necessitam de reparação, eles fazem-na sem demora”. Era a aplicação do pensamento de Mao Tsetung: “Os operários e camponeses são as forças revolucionárias fundamentais” e “Se os intelectuais não se ligam à massa dos operários e camponeses, a nada chegarão” (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, s/d, p. 12).

A escola foi democratizada, os métodos de ensino e de avaliação também mudaram:

Não há limite de idade para entrar nas escolas. Para os exames, podem os alunos escolher as questões, levar seus livros para consultar e proceder a debates e discussões. Os professores procuram dar uma ajuda suplementar àqueles que tenham dificuldades nos estudos. Aos melhores é permitido saltar de classe. É regra nas escolas convocar, de duas em duas semanas, uma reunião que possibilita aos alunos darem a sua opinião sobre o ensino, aos professores fazerem reparos aos alunos e, a ambos, procederem às suas auto-críticas. Uma tal prática de encorajamento mútuo permite, tanto aos alunos como aos professores, os maiores progressos (...). Doravante, não há mais limite da idade para as inscrições e estas são sempre aceitas em qualquer altura do ano; as crianças podem estudar durante o dia, só meio dia, ou apenas à noite; para os que faltarem às aulas, a professora vai às suas casas a fim de os ajudar a apanhar os outros; estando suprimidas as férias de verão e de inverno, a escola só está fechada durante os períodos de maior atividade agrícola e na Festa da Primavera; um horário maleável permite que os alunos se consagrem inteiramente aos estudos durante a estação morta, tenham maior liberdade quando os trabalhos agrícolas começam a tornar-se prementes e fiquem nos campos no período de maior atividade (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, s/d, p. 11 -14).

Percebe-se nessas breves considerações que a educação do campo foi construída pelos próprios camponeses, a partir das diretrizes do Partido Comunista da China. Essa luta dos camponeses pela escola deu-se numa época em que a burguesia contrarrevolucionária difundia na China a proposta pragmática de Dewey, conforme denunciou o Grupo de Redação de Crítica Revolucionária de Shanghai:

És precisamente por esta razón, que durante esa época el puñado de discípulos chinos de Dewey, protegidos por la línea revisionista contrarrevolucionária, de Liu Shao-Chin en matéria de educación, se han convertido en “expertos” de la llamada pedagogia Kairov. Algunos de ellos han robado los puestos de dirección de los

departamentos de la enseñanza, y otros, dispersados en todos los rincones del país, se dedican a la impostura (MAO TSETUNG, 1977, p. 208).

O Grupo tratava de orientar os professores contra as correntes reacionárias na educação: “La ‘educación tradicional’ pone el acento sobre la ‘transmisión de conocimientos’, mientras que la ‘educación moderna’, insiste en la ‘formación profesional’ pero esto refleja solamente una disputa en el seno de la burguesía. En última término, estas dos escuelas sirven para formar a los continuadores de la burguesía, proteger el capitalismo o restaurarlo” (MAO TSETUNG, 1977, p. 207). Essa foi uma das manifestações da luta de classes que se travou após a Revolução Chinesa para destruir a educação capitalista, o que nos faz compreender que a luta contra a escola capitalista deve começar agora e persistir até o advento do comunismo, quando será enfim derrotada.

Todas as mudanças operadas na educação dos operários e camponeses, em todos os processos revolucionários, demonstram que houve uma forte mobilização e participação das massas numa luta árdua contra a escola burguesa e sua organização autoritária.

A luta pela escola já mobilizou e mobiliza camponeses, operários, educadores e estudantes ao longo de nossa história, já que se trata de uma educação de classe, como identificava Mariátegui:

A escola burguesa distingue e separa as crianças em duas classes diferentes. A criança proletária, qualquer que seja sua capacidade, só tem direito, praticamente, na escola burguesa, a uma instrução elementar. A criança burguesa, em troca, também qualquer que seja sua capacidade, tem direito a instrução secundária e superior. O ensino neste regime, não serve, pois, de modo algum, para a seleção dos melhores. De um lado, sufoca ou ignora todas as inteligências da classe pobre; de outro, cultiva e diploma as mediocridades das classes ricas. O filho de um rico, novo ou velho, pode conquistar, por mais microcéfalo e idiota que seja, os graus e os títulos da ciência social que mais lhe convenham ou o atraíam (MARIÁTEGUI, 1975d, p. 40 e 41, apud ESCORSIM, 2006, p. 175).

Essa educação dualista a que se refere Mariátegui deve ser destruída. Defendemos uma educação que esteja plenamente a serviço do proletariado do campo e da cidade, combinada com o trabalho produtivo, a fim de formar o ser humano integralmente. Devemos continuar a luta por uma cultura anti-imperialista e antifeudal, por uma cultura de nova democracia. Conforme Mao Tsetung, essa cultura deve ser *nacional, científica e de massas*. Nacional porque a cultura deve estar a serviço da independência nacional, isto, claro, sem deixar de assimilar a cultura progressista de outras nações, mas as colocando também a serviço das necessidades brasileiras. Deve ser científica, não só rechaçando as influências feudais e lutando contra toda forma de irracionalismo, mas antes de tudo deve ressaltar o papel fundamental da dialética materialista no estudo e na investigação, assim como a constante união teoria e prática. Trata-se, em resumo, da luta pela superação da contradição

existente entre os produtores e os receptores da cultura. De massas porque a cultura de nova democracia pertence às massas trabalhadoras. É, portanto, democrática, a serviço das massas operárias e camponesas (MAO TSETUNG, 1977, p. 13).

Essa educação de nova democracia propõe o desenvolvimento de uma escola única e democrática. Mas, sendo essa uma medida que promove a igualdade, não pode se desenvolver na sociedade atual, só terá viabilidade numa nova ordem social:

A burguesia não se renderá nunca às eloqüentes razões morais dos educadores e dos pensadores da democracia. Uma igualdade que não existe no plano da economia e da política não pode existir, tampouco, no plano da cultura. Trata-se de uma equalização lógica dentro de uma democracia pura, porém absurda dentro de uma democracia burguesa. E já sabemos que a democracia pura é em nossa época uma abstração (MARIÁTEGUI, 1975d, p. 44 apud ESCORSIM, 2006, p. 176).

De pleno acordo com Mariátegui, entendemos que não vamos construir uma nova escola no seio do capitalismo burocrático. Mas entendemos, também, que devemos travar uma luta dentro da escola oficial burguesa, como estratégia de construção de uma sociedade de nova democracia.

Lênin (1981, t. 6, p. 284) entendia a educação como transmissão de elementos teóricos e a prática social como agitação política com o objetivo de

apontar a verdadeira consigna de luta; em saber apresentar objetivamente a luta como produto de um determinado sistema de relações de produção; e a necessidade desta luta, seu conteúdo, o curso e as condições do seu desenvolvimento, sem perder de vista seu objetivo geral: a destruição completa e definitiva de toda exploração e de toda opressão (LÊNIN, 1981, t. 1, p. 358).

A educação é um instrumento de formação da consciência de classe, que, desenvolvida, tomará a forma de luta política pela tomada do poder, tão bem compreendida por Lênin quando afirmava que “sem teoria revolucionária não há prática revolucionária” e que o avanço da ciência socialista é obra do proletariado, “no momento e na medida em que logram dominar a ciência para fazê-la avançar” (LÊNIN, 1981, t. 6, p. 33). As contradições existentes na educação escolar podem se constituir num meio de elevar a consciência de classe do proletariado, compreendida como “o único meio de melhorar sua situação e de conseguir sua emancipação (intelectual, sem a qual não há liberdade econômica)”, pois “implica a compreensão de que os interesses de todos os operários de um dado país são idênticos, solidários, que todos eles formam uma mesma classe, distinta de todas as demais classes da sociedade” (LÊNIN, 1981, t. 2, p. 104 e 105). A consciência de classe permitirá “revelar as causas que fazem piorar a situação dos operários e (...) esclarecer as leis e regras

cuja infração (unidas às enganosas tretas dos capitalistas) (...) submete tão amiúde os operários a uma dupla pilhagem (LÊNIN, 1981, t. 2, p. 106).

Por isso no interior da escola devemos, como marxistas, “propagar, defender das deformações e desenvolver a ideologia proletária, o marxismo, na luta sem descanso contra toda ideologia burguesa, por mais brilhante e moderna que seja a roupagem com que se vista” (LÊNIN, 1981, t. 6, p. 285). Conforme Lênin, o processo educacional é um lócus privilegiado e indispensável para combater o oportunismo e o revisionismo (1981, t. 7, p. 43). É preciso travar a luta de classe em todos os lugares, inclusive na escola, contrapondo-se à hipocrisia e à mentira transmitida com sutileza e arte pela educação burguesa.

nos terrenos econômicos e político, separar desta luta a esfera escolar é, primeiro, uma utopia absurda, pois não se pode separar a escola da economia e da política [...] a separação do ensino escolar [...], conservaria, acentuaria e agudizaria precisamente [...] o chovinismo burguês ‘puro’ (LÊNIN, 1984, t. 24, p. 146).

Ignorar e afastar-se da escola pública, entendendo ser ela apenas reprodutora¹¹⁸ da ideologia dominante, não é uma atitude marxista. A escola não é apenas reprodutora da ideologia dominante, pois se relaciona dialeticamente com a sociedade (SAVIANI, 2007a, p. 66). Mesmo ligada ao Estado por um vínculo institucional, a escola pode desempenhar um papel contraditório em relação a ele, pois, trabalhando com o conhecimento, não consegue ocultar o tempo todo as contradições existentes na sociedade. Além do mais, são criadas em torno dela organizações e movimentos que a contestam e que lutam para transformá-la. Há, indubitavelmente, um movimento contra a escola capitalista dentro da escola capitalista, que, embora com limitações, contribui para o desenvolvimento da luta de classes.

A população do campo não pode abrir mão da educação escolar em todos os níveis e dentro dessa escola deve lutar pela sua qualidade. A educação escolar oferecida pelo Estado aos camponeses é pragmática e vazia de conteúdos. É necessário lutar para que a escola

¹¹⁸As **Teorias crítico-reprodutivistas** foram formuladas por Louis Althusser, que entendeu a educação como instrumento de discriminação social, fator de marginalização, como um aparelho ideológico de Estado para reproduzir a ideologia dominante e as relações capitalistas. Essa concepção foi reforçada por Bourdieu e Passeron, por meio da teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica. Ela pressupõe, erroneamente que, numa sociedade capitalista, a educação apenas reproduz os interesses do capital. Por isso, as teorias crítico-reprodutivistas "não apresentam proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente" (ALTHUSSER s/d. p. 93), deixando os educadores com uma consciência mais avançada em relação à luta de classes sem perspectivas: sua única alternativa seria abandonar a ação educacional, que seria sempre "necessariamente reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação - características próprias da sociedade capitalista" (ALTHUSSER s/d., p. 94). Essas concepções negam o materialismo histórico-dialético. Se a escola no Estado capitalista é reprodutora da ideologia dominante, é também um espaço de produção de uma contra-ideologia quando seus sujeitos estão inseridos na luta pela transformação social. É um espaço de resistência, onde as contradições se explicitam e se reforçam na medida em que avança a luta revolucionária na sociedade.

burguesa cumpra com sua função principal que é socializar o conhecimento sem rebaixá-lo e minimizá-lo.

(...) trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento de ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (SAVIANI, 2007a, p. 42).

O proletariado precisa dominar o conhecimento para manejar a teoria marxista. A função da escola capitalista é, principalmente, transmitir os conhecimentos universais e, embora estes tenham muitos erros que deformam a realidade objetiva, são necessários aos trabalhadores. Lênin dizia que a juventude deveria aprender os conhecimentos que haviam sido construídos pela humanidade, que a geração atual deveria saber mais do que a geração passada. Só assim seria possível destruir a burguesia. Para ele não é possível ser comunista sem dominar o conhecimento produzido pela sociedade burguesa e esse saber deve ser colocado a serviço da superação da sociedade capitalista (KRUPSKAYA, 1964, p. 137). Quando se fala que devemos adquirir os conhecimentos universais, “no se trata de adquirir la mayor cantidad posible de conocimientos superficiales en todos los terrenos y de convertirse en una enciclopedia andante. Se trata de ahondar gradualmente los conocimientos que ya se poseen de enlazar los conocimientos nuevos con los viejos y, tomando como base el interés, incrementarlo más y más” (KRUPSKAYA, 1964, p. 198).

O proletariado dispõe da teoria do materialismo histórico-dialético do conhecimento e a burguesia da teoria idealista e metafísica. Essas duas concepções antagônicas se confrontam no interior da escola capitalista, num processo de resistência de parte da comunidade escolar. A resistência no interior da escola capitalista acumula conhecimento para construir uma nova proposta educativa numa perspectiva revolucionária. Transformar a realidade do ensino público e colocá-lo a serviço do proletariado é parte da revolução democrática. Não se pode transformar a realidade da escola sem romper com o imperialismo e as bases do capitalismo burocrático em nosso País. É preciso que nós, professores, nos mobilizemos de forma ampla e radical para lutar contra as políticas públicas educacionais do imperialismo em curso nas escolas do campo e da cidade, contra a destruição do ensino público, contra as péssimas condições do trabalho escolar e a desvalorização de seus trabalhadores e, sobretudo, contra toda a estrutura de classes do capitalismo burocrático, atrasado e semifeudal, avançando juntamente com o proletariado na construção do processo revolucionário que cresce a cada dia no País.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese buscou identificar e analisar as políticas públicas existentes na educação do campo em Rondônia e as propostas construídas pelas organizações camponesas para a educação do campo, delimitando o estudo no período de 1990 até os dias atuais, no nível de ensino fundamental. Em Rondônia identificamos a proposta educacional para a educação do campo, construída pelo *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo* a partir do projeto educativo do MST, e a Escola Popular, organizada nas áreas da revolução agrária.

O método utilizado neste estudo foi o do materialismo histórico-dialético, que nos permitiu analisar a singularidade e a totalidade das relações que determinam o fenômeno pesquisado, desvendando suas principais contradições.

Para tratar das políticas públicas educacionais voltadas à educação do campo buscamos compreender a sociedade brasileira e as relações que se estabelecem no campo, para, assim, situar a educação do campo no contexto geral do Estado capitalista e dos seus objetivos. Compreendemos que o principal objetivo do Estado é reprimir os conflitos causados pela luta de classes, servindo de instrumento na defesa dos interesses da classe exploradora, embora se apresente como representante de todos. Conforme Lênin (1978, p. 111), “a sociedade capitalista não nos oferece senão uma democracia mutilada, miserável, falsificada, uma democracia só para os ricos, para a minoria”. O Estado assume várias formas no capitalismo, dentre elas as formas transitórias denominadas por Lênin (1979) de semicoloniais, nas quais o imperialismo domina todas as relações econômicas, políticas e culturais, violando a independência de suas semicolônias. Esses mecanismos utilizados pelo imperialismo garantem a dependência tanto de colônias, por meio da ocupação do território pela potência estrangeira, como de semicolônias, que se caracterizam pelo processo de submissão à potência estrangeira, com esta controlando a estrutura e os aparelhos do Estado, as políticas públicas, os mecanismos de regulação financeira, de empréstimos para infraestrutura, etc., o que resulta na mais completa perda da soberania política da nação. Para sobreviver o imperialismo precisa avançar cada vez mais sobre os países sob seu domínio, regulando essa dominação pela força e pela guerra, o que torna o imperialismo moderno o mais sanguinário e perverso no controle dos mercados, dos recursos naturais, da exploração do trabalho, etc.

A Amazônia é uma região estratégica para os interesses econômicos do imperialismo. As ações do imperialismo na Amazônia Ocidental são descritas mesmo antes da criação do Território Federal do Guaporé (atual Estado de Rondônia). Vários fatos do período situado do

final do Império até a República oligárquica apontam que a região é alvo de interesse internacional. Algumas das suas personagens mais evidentes são: a) Na navegação dos principais rios da região: Earl Church (1868); b) na *Revolução acreana: o Bolivian Syndicate* (1901); c) na construção da E.F.M.M.: o truste de Percival Farquhar (1907-1912). Todos visavam o controle imperialista (exploração, transporte e comércio) da principal matéria-prima da indústria naquele período: a borracha. O produto só vai perder o interesse quando os ingleses, após roubarem mudas de seringueiras, iniciam a produção na Malásia e passam a controlar o mercado internacional. Também a expedição Roosevelt-Rondon (1913-1914) buscou fazer o levantamento de reservas minerais e da biodiversidade, supostamente com o intuito de obter exemplares da fauna sul-americana para o American Museum of Natural History of New York.

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

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

A população de Rondônia teve um aumento espantoso devido à implantação de projetos de colonização pelos governos militares a partir de 1970, que deu, entre outras causas, pela necessidade de expansão econômica e controle do território amazônico pelo imperialismo e devido ao crescente problema social gerado pela existência de grandes latifúndios, em oposição à existência de camponeses pobres sem terras ou com pouca terra em

todas as regiões do País. A colonização dirigida intensificou-se a partir de 1970, com o Programa de Integração Nacional - PIN (Decreto Lei 1.106, de 16/06/70), que pretendia assentar camponeses em lotes de 100 hectares numa faixa de terra de dez quilômetros de cada lado das rodovias em construção, a Transamazônica e a Cuiabá-Santarém. Esse projeto foi o início da campanha ufanista do regime militar, que dizia ser necessário “integrar a Amazônia para não entregá-la aos estrangeiros”. A intenção era, na verdade, regularizar e facilitar a aquisição de terras pelos estrangeiros e grupos agropecuários, além de permitir a entrega dos recursos naturais da região aos grupos multinacionais (OLIVEIRA, 1988, p. 70). Os projetos de colonização privilegiaram especialmente os grandes proprietários, enquanto a propaganda enganosa do governo arrastava as multidões excluídas das outras regiões do País para o que ela denominava de “Eldorado brasileiro”. Dessa forma, muitas das famílias que vieram em busca de terra, não a conseguindo, tomaram as terras indígenas, se transformaram em meeiras, arrendatárias em pequenas e grandes propriedades, ou foram para as periferias das cidades. Essa “contrarreforma agrária” foi financiada pelo Banco Mundial, por meio da criação de programas que visavam a ocupação e o ordenamento econômico da região, como o Proterra, a Sudam, a Sudene, o Polamazonia, o Polocentro, o Polonoroeste, o Planaflo e o atual Zoneamento Socioeconômico Ecológico.

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

As políticas impostas pelo imperialismo norte-americano geram uma condição de semicolonialismo que há anos vem sendo investigada por intelectuais da América Latina, como o peruano Mariátegui (1969, p. 87). A relação de dependência é estabelecida pelo nível de dominação e controle que o imperialismo exerce sobre as instituições econômicas, políticas, militares, educacionais, culturais, religiosas, etc.

O imperialismo determina um tipo de capitalismo nos países dominados, chamado por Mao Tsetung (2008) de capitalismo burocrático. É o capitalismo engendrado pelo imperialismo nos países atrasados, ou seja, semifeudal e semicolonial, mediante o domínio do imperialismo sobre toda a estrutura econômica e social (GUZMÁN, 1974). O processo de formação do capitalismo burocrático no país dominado conformará uma burguesia servil, atada umbilicalmente ao imperialismo. Esta burguesia nativa é chamada de grande burguesia em razão de sua base de acumulação, de sua origem e da luta política pelo poder. Ela se divide em duas frações: a burguesia compradora e a burguesia burocrática. Estas duas frações da grande burguesia desenvolvem-se vinculadas à classe latifundiária e ao imperialismo (MAO TSETUNG 1975b, p. 356). Surge ainda, nesse contexto do capitalismo burocrático, uma média burguesia economicamente débil, que se submete à grande burguesia e ao imperialismo. É a chamada burguesia nacional. O imperialismo busca comandar o núcleo dirigente do Estado dominado para atender aos seus interesses de acumulação de capitais, estimulando as lutas de frações da grande burguesia para garantir sua hegemonia sobre os aparelhos desse Estado e, assim, impedi-lo de desenvolver-se. O capitalismo nacional não se sustenta numa sociedade semifeudal e semicolonial.

O capitalismo burocrático tem duas colunas: semicolonialismo e semifeudalidade (grande propriedade, semisservidão, gamonalismo ou coronelismo), que são interligadas e indissolúveis. Compreende-se, assim, que a definição de capitalismo burocrático, de semifeudalidade, não significa falar de feudalismo, nem de modo de produção feudal, e sim de capitalismo burocrático, que é uma parte nova dentro do processo histórico.

O Brasil é um país de capitalismo burocrático. A estrutura agrária concentradora exerceu papel fundamental no tipo de capitalismo que se desenvolveu aqui. Quando Portugal optou por colocar nas mãos de fidalgos os imensos latifúndios que surgiam a partir das *capitanias hereditárias*, ficaram evidentes os traços iniciais da economia de ordem feudal. O modo de produção implantado na colônia se fundamentou no monopólio da terra e, como não havia servos da gleba, foi utilizado o escravo, que imprimiu uma característica ao peculiar sistema econômico brasileiro. Essas relações foram fortalecidas no final do Império, com o advento da produção cafeeira, que não trouxe nenhuma alteração na estrutura semifeudal da economia brasileira. Os ex-escravos, agora “livres”, ficaram como agregados, meeiros e arrendatários dos ex-senhores ou foram para as cidades trabalhar nos serviços braçais. Essa estrutura semifeudal se manteve devido a essa classe dominante ser, além de proprietária das terras e dos meios de produção, também detentora do poder político para garantir seus interesses (GUIMARÃES, 1968 e SODRÉ, 1976). Surgiram os *coronéis*, na sua forma

decadente e degenerada. Em decorrência da ruína de seus feudos, eles passaram a residir nas cidades, de onde dirigem toda a região, apoiados militarmente pelos *cabras* e *jagunços*, cuja atividade criou um cenário de sangue em todo o campo brasileiro, no início da República (BASBAUM, 1986, p. 142). O coronelismo foi aperfeiçoando seus métodos de dominação ao longo da história. O domínio imperialista teve como resultado a evolução do caráter semifeudal da sociedade brasileira, mas não o destruiu. O Brasil permanece mantendo seu caráter semifeudal e semicolonial, pois a independência política é apenas uma questão formal.

O capitalismo burocrático tomou impulso no governo de Getúlio Vargas, em meio à forte disputa entre as oligarquias semifeudais e a burguesia comercial. Nos primeiros anos da República, predominou no poder a burguesia compradora, originada da classe dos comerciantes, por sua vez ligada às oligarquias rurais. Com a crise da economia açucareira no Nordeste e do café em São Paulo, instalou-se uma crise governamental marcada pela desorganização do Estado e pela corrupção, motivo de várias revoltas militares, culminando no vitorioso golpe de Vargas, que colocou a burguesia emergente no poder do Estado: a burguesia burocrática. A característica principal dessa fração da grande burguesia brasileira é ser vinculada e diretamente impulsionada pelo capital financeiro internacional e pelo imperialismo norte-americano. O Estado se reestruturou, então, a partir de um capitalismo burocrático engendrado pelo imperialismo norte-americano, no qual a burguesia burocrática tenta construir uma hegemonia sobre as oligarquias rurais e sobre a burguesia compradora, submetendo-se completamente à política externa. A média burguesia ou burguesia nacional não teve forças para levar adiante a revolução democrático-burguesa, devido ao seu duplo caráter: tem contradições frente ao imperialismo, mas é vacilante e teme a revolução popular. Na época do imperialismo, a burguesia é limitada e não consegue levar adiante um processo revolucionário (MAO TSETUNG, 1975a, p. 568 e 569).

A questão agrária aparece nos países que não concluíram a revolução burguesa. Ela nasce porque nos países dominados a burguesia não pode resolver o problema da terra. Embora tenha se desenvolvido, o capitalismo no Brasil, por não ter feito a revolução democrático-burguesa, a exemplo de outros países capitalistas hoje chamados de primeiro mundo, nunca democratizou a propriedade da terra, somente acentuou o monopólio da terra e a manutenção de relações semifeudais que ainda hoje encontramos no campo.

Conforme os dados oficiais do Censo Agropecuário do IBGE/2006, a concentração de terras no Brasil aumentou e a maior parte das terras públicas está ocupada ilegalmente pelos latifundiários, que continuam protegidos pelo governo. O latifúndio vem se expandindo devido aos processos de mecanização e *commodities*, chamados pelos capitalistas de

agronegócio e que chamamos neste trabalho de *latifúndio de novo tipo*, como forma de negar o conceito de agronegócio, somente aplicável a uma economia capitalista clássica, e de mostrar sua verdadeira face: a de um latifúndio semifeudal, com vínculos ainda mais fortes com o imperialismo do que o latifúndio tradicional. É preciso que se faça um estudo sobre a agricultura no capitalismo burocrático e que se conceitue esse tipo de latifúndio sobre uma base teórica que não deixe dúvidas quanto ao seu caráter.

A concentração de terras no Brasil relaciona-se com a formação das classes sociais e do capitalismo burocrático. O povo brasileiro sempre lutou pela terra em duras batalhas, como Canudos, Contestado, Trombas e Formoso, combate de Corumbiara, etc. A política de reforma agrária para a América Latina foi gestada dentro da esfera do imperialismo norte-americano como estratégia de abrandamento da segunda onda da revolução proletária mundial, que avançava pela América Latina. A América Latina transformou-se num amplo laboratório de reforma agrária. Como uma política imperialista, a reforma agrária tem se reforçado ao longo dos anos por meio da concessão de créditos para a feitura da reforma agrária, em virtude do perigo que ela representa à ordem dominante. As classes dominantes brasileiras sempre encontraram fórmulas para “acalmar” os conflitos agrários e procrastinar a reforma agrária. Por isso mesmo, no Brasil ela é uma reforma tutelada (de mercado), que seguiu o caminho das concessões com o intuito de impedir a solução revolucionária do problema da terra. Muitos movimentos de camponeses sem terras surgiram no País a partir da década de 1980, a exemplo do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), e lutam pela reforma agrária dentro dos marcos do capitalismo burocrático, aceitam e defendem esse modelo de reforma agrária tutelada e toda a política dela decorrente.

Contrapondo-se a esse modelo historicamente fracassado de reforma agrária, desenvolveu-se a revolução agrária no Brasil por meio da ação radical da Liga de Camponeses Pobres, originada em Rondônia logo após o Combate de Corumbiara, em 1995, e hoje presente em vários Estados. Ao contrário da luta desenvolvida pelos movimentos reformistas, a revolução agrária está condicionada à participação e organização das massas camponesas e operárias na transformação revolucionária operada no sistema político e econômico.

Um conjunto de abordagens recentes construídas pela burguesia trata de identificar o campesinato não como classe, mas como um segmento social denominado “trabalhadores rurais”, “agricultores familiares”, etc. Sobre estas denominações o que há é uma decisão teórica e política dos que as utilizam, com a finalidade de extirpar o conceito de *camponês*, pelo seu significado no contexto da luta de classes. O campesinato não é uma classe em

extinção. Ao contrário, o Brasil continua agrário, com uma população de 31,294 milhões de pessoas vivendo no campo, conforme os dados oficiais do IBGE/2006. Mas na realidade os números triplicariam se fossem considerados os que vivem da produção camponesa nas milhares de pequenas cidades. Mesmo cultivando uma área menor, os camponeses são responsáveis por garantir a segurança alimentar do País.

A semisservidão é um aspecto-chave das relações de produção que se estabelecem no campo. Quando nos referimos à semifeudalidade no campo brasileiro, o fazemos com base nos dados oficiais que a demonstram claramente. O Relatório Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2008, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (fundação pública federal vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República), em 29 de março de 2010, e o último Censo Agropecuário do IBGE (2006), divulgaram que, somando os “sem rendimento” com os que têm um rendimento mensal de meio salário mínimo, temos 59% da população geral do campo vivendo abaixo da linha da pobreza. Apenas 9% do total de trabalhadores do campo têm contrato de trabalho; quase metade destes são temporários e as principais empregadoras são as pequenas propriedades, destacando os laços de parentesco entre proprietários e produtores.

A marca mais profunda da semifeudalidade encontra-se nas formas precárias de acesso à terra. Conforme o Relatório do PNAD 2009, assim como os dados do Censo Agropecuário do IBGE/2006, 30% dos camponeses trabalham como parceiros, arrendatários, posseiros, meeiros e outras categorias de trabalhadores submetidos às relações mais atrasadas e rudimentares. As grandes propriedades são consideradas “modernas empresas capitalistas”, mas as relações de trabalho não o são. O trabalho assalariado no campo não tem características capitalistas e os latifúndios empregam pouca mão-de-obra, geralmente informal, como o trabalho dos diaristas, chamados no Brasil de “boias-frias.” Os camponeses que trabalham temporariamente, sem carteira assinada, “moradores”, “agregados”, peões, meeiros e parceiros, vivem numa situação de ausência de autonomia econômica, são subordinados aos grandes proprietários de terras, que, numa relação coronéis *versus* vassalos, exploram sua força de trabalho enquanto renda-produto. Essas relações confirmam o atraso e a fragilidade das relações de trabalho capitalistas. A partir da década de 1960 houve a tentativa de superestimar a quantidade de assalariados no campo, por meio dos censos efetuados, como forma de ocultar as relações de semifeudalidade (GUIMARÃES, 1996, p. 86). Quanto à produção, o Relatório do PNAD/2009 afirma que os camponeses não têm autonomia e sua produção é controlada pelos agentes externos.

Concluimos, assim, que o monopólio da terra garantido ao latifúndio semifeudal, sua interferência no Estado, manifestada por meio da política econômica e da espoliação do campesinato, associados à sua relação direta com o imperialismo, caracterizam a questão agrária em nosso País. A ligação com o imperialismo é confirmada pela destinação da produção agrícola para o mercado externo, onde a dependência frente aos países consumidores dos produtos primários brasileiros garante a constante pressão exercida pelos monopólios estrangeiros na produção agrícola. Esta pressão, associada a uma política estatal de proteção ao latifúndio, é “transferida” à exploração dos camponeses e à população em geral.

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

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

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

sustentam e que avança a cada dia, controlando o território brasileiro, especialmente da Amazônia.

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

A origem da chamada “educação rural” no Brasil data de 1889, com a Proclamação da República. Os camponeses eram vistos pela burguesia como atrasados, ignorantes, sem higiene, o estereótipo do Jeca Tatu, personagem criado em 1914, por Monteiro Lobato. Até os anos de 1920 não havia uma preocupação do Estado brasileiro com a escolarização da população camponesa, pois se entendia que o trabalho manual executado por ela não necessitava de escolarização. Nos primeiros anos da República, embora a população rural fosse mais de 80% da população, a educação não alcançava o campo (LEITE, 1999, p. 14). Diante dessa realidade, surge em 1920 o primeiro movimento em defesa da educação dos camponeses, chamado de *Ruralismo pedagógico*. O objetivo central do Ruralismo pedagógico era promover a “fixação do homem no campo”, conter o êxodo rural. O Ruralismo pedagógico estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários, que temiam perder a mão-de-obra barata de que dispunham, e de uma elite urbana muito preocupada com o resultado da intensa migração campo-cidade e com as consequências desse inchaço das periferias das cidades, já que até 1930 2/3 da população residia no campo. Esse “otimismo pedagógico” que radicava a educação como redentora, capaz de “fixar o homem no campo”, originou-se da introdução no País do ideário da Escola Nova, lançado aqui em 1932, por meio do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, inspirado na obra do norte-americano John Dewey, que, criticando a escola tradicional, propunha novas metodologias nos processos de ensino-aprendizagem, com base no “estudo do meio”. O documento reivindicava mais atenção do Estado para com as políticas educacionais e defendia educação para todos, pública, obrigatória e laica, que eram aspirações do liberalismo burguês. Todas essas “aspirações” eram formuladas na esfera do novo poder hegemônico sobre nosso País, o imperialismo norte-americano, que lançava aqui sua base ideológica.

As bases ideológicas do imperialismo norte-americano estavam no controle da educação. O ideário da Escola Nova como o centro ideológico da pedagogia liberal fincou suas raízes de forma profunda na educação brasileira. Segundo Paiva (1987, p. 127), foram

organizadas duas frentes na educação: uma para conter a migração, outra para atender a demanda de trabalhadores para a indústria nas cidades.

Na Era Vargas os objetivos da burguesia burocrática em ascensão e do imperialismo em oferecer a educação no campo eram utilizar a escola como instrumento de veiculação dos valores nacionalistas do Estado Novo e a formação de mão-de-obra especializada para atender aos interesses do capital, que avançava na agricultura e na industrialização, conforme a constituição fascista de 1937. A partir de 1940, a educação brasileira incorporou a matriz curricular urbanizada e industrializada. Os organismos internacionais vinculados ao imperialismo norte-americano começavam a se interessar cada vez mais pela educação do campo, já prevendo os resultados que poderiam ter com o controle ideológico dessa população. Além do mais, precisavam conter o avanço das organizações de luta camponesas. Vários acordos foram firmados entre o Brasil e os Estados Unidos da América e vários programas foram criados sob o comando daquele país.

A partir da década de 1960, inicia-se o período dos “Acordos MEC/USAID”, quando se fortalecem ainda mais as relações do Ministério da Educação com o imperialismo norte-americano, por meio de seus órgãos e da Agency for International Development (AID), para assistência técnica, cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro. Houve, a partir desse período, uma inversão no objetivo da educação oferecida aos camponeses. Ao invés de “fixar”, o objetivo agora seria retirar os camponeses do campo para dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a “modernização da agricultura”. Inicia-se a “expulsão” dos camponeses para beneficiar o grande capital que avançava com voracidade sobre o campo brasileiro. Com a “modernização da agricultura” foi decretado o fim do campesinato e o estímulo ao êxodo rural. Se o campesinato estava fadado ao desaparecimento, logo a educação do campo também desapareceria (ROMANELLI, 1996).

A educação do campo existente até 1980 se limitava às escolas multisseriadas de 1ª a 4ª séries. O ensino de 5ª a 8ª séries e o ensino médio praticamente não existiam no campo. Com as novas orientações dos organismos internacionais e suas estratégias de desocupação do campo, paulatinamente as salas multisseriadas foram sendo substituídas por escolas concentradas, e as crianças e jovens tinham de se deslocar por longas distâncias para terem acesso à escola.

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

Nacionais e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº. 36/2001 e Resolução nº. 1/2002, do Conselho Nacional de Educação). Essa legislação não trouxe avanços para a educação do campo. No máximo assegurou que ela fizesse “adaptações” na organização da escola e do currículo.

A realidade da educação do campo no Brasil continua a ser de debilidade crônica: elevado nível de analfabetismo, baixo rendimento dos alunos, precariedade das escolas, professores mal formados, etc. Esses problemas que são levantados na educação do campo fazem parte do contexto agrário: altíssima concentração de terras, expansão do latifúndio, trabalho temporário e semifeudal.

Já não interessa mais ao imperialismo manter um contingente de analfabetos e semianalfabetos no campo, mas considera desnecessária a educação dos camponeses além das séries iniciais. Precisam aprender o básico para servirem ao trabalho explorador nos latifúndios, utilizar insumos químicos e resolver problemas sem recorrer ao Estado (BANCO MUNDIAL, 1990). Além disso, faz-se necessário sustentar a difusão da ideologia dominante junto à população das suas semicolônias.

A principal agência responsável pela difusão das ideologias imperialistas na atualidade é, sem dúvida, o Banco Mundial, cujo objetivo central é formar seres dóceis e passivos diante das imposições do capital e da miséria que se intensifica com as novas formas de organização econômica advindas da crise capitalista. A partir dos anos 1990, a educação foi destacada no conjunto das reformas do Estado feitas sob a orientação do imperialismo, por meio de seus órgãos Banco Mundial e Unesco. A reforma da educação teve como mola mestra a formação de professores, considerados culpados pelo baixo desempenho dos alunos. Em vez de elevar o conhecimento do professor, esse processo ofereceu formação inicial aligeirada e centrada na prática e priorizou a formação continuada, reforçando a cada dia o que o professor deve aprender a fazer em sala de aula. Os cursos de formação inicial têm sido programas especiais de formação em trabalho, de férias, a distância, etc. Os cursos de licenciatura em educação do campo são um exemplo da precariedade da formação, já oferecida na modalidade a distância. Os programas de formação de professores estão associados ao currículo, aos conteúdos escolares. Os programas exigem a aplicação dos módulos em sala de aula, de forma que são dois projetos em um: forma-se o professor e garante-se o controle do ensino dos conteúdos. A escola deve funcionar como uma empresa capitalista e servir ao mercado na produção de mão-de-obra barata, qualificada e semisservil, que garanta maior produtividade ao capital monopolista. Para transformar a escola num mercado a serviço do mercado, novos conceitos estão difundidos nas políticas educacionais: *equidade, solidariedade e cooperação*

internacional; autonomia, excelência, eficácia, competência, flexibilidade, descentralização, poder local, formação abstrata e polivalente, participação da sociedade civil, ensino com novas tecnologias, superação da pobreza, globalização, integração, etc.

Esses conceitos se fundamentam nas teorias do *capital humano* e da *qualidade total*, ligadas operacionalmente à tecnologia organizada em grandes fábricas, decomposição das tarefas, ênfase na gerência do trabalho, treinamento para o posto, etc. (FRIGOTTO, 2005, p. 94), e adaptadas à reestruturação do capitalismo e à base técnica do trabalho, mas conservando as mesmas características gerais do fordismo. Nessa perspectiva, é preciso qualificar trabalhadores para operar um sistema laboral informatizado, que tenham capacidade para “resolver problemas” e, principalmente, que se submetam ao trabalho superexplorado e precarizado. Essa formação se funda nos critérios de competência e está organizada dentro da lógica da informação, para inserir os trabalhadores na “*sociedade do conhecimento*”, que passa por mudanças constantes, atendendo ao objetivo de formar capital humano para uma produção de qualidade total.

Vimos que desde a década de 1930 o imperialismo norte-americano controla a educação do campo, financiando as políticas educacionais que se materializam em projetos e programas. Atualmente está em pleno vigor o projeto Fundescola, que se subdividiu em *Fundescola I*, *Fundescola II* e *Fundescola III*. Na pesquisa que fizemos no Estado de Rondônia, constatamos que as políticas de educação do campo na atualidade são parte do pacote imposto pelo Banco Mundial por meio das ações do Fundescola.

Nos municípios de Rondônia estão implantados vários programas do Fundescola: PDE, Escola Ativa, Gestar, Pró-Gestão, Pró-Letramento, Pró-Infantil, Pró-Jovem, Proler, Pró-Info, Além das Letras e Brasil Alfabetizado. Na publicação do Ministério da Educação (BRASIL, 2007, p. 27 a 45), a SECAD/MEC expõe mais algumas ações que se constituem em políticas de educação do campo: Saberes da Terra, Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo; Revisão do Plano Nacional de Educação - Lei no 10.172/2001; Fórum Permanente de Pesquisa em Educação do Campo e Apoio à Educação do Campo. Essas políticas, assim como o Fundescola, são financiadas e orientadas pelo Banco Mundial, em convênio com o FNDE e o Ministério da Educação. Elas fazem parte do conjunto das ações definidas a partir da década de 1990, com a reforma do Estado, e sua operacionalização se deu após o processo de descentralização. O imperialismo impõe a descentralização em todos os processos de reorganização do Estado, inclusive na educação, o que culminou na municipalização do ensino fundamental. No Estado de Rondônia, o processo de municipalização resultou na

transferência aos poderes públicos municipais de muitas escolas do campo, especialmente as escolas multisseriadas, que estavam vinculadas à Secretaria Estadual de Educação. Essa medida causou grande impacto e foi um dos fatores que contribuíram para o fechamento de parte das escolas multisseriadas. Hoje o ensino fundamental do campo em Rondônia é oferecido exclusivamente pelas prefeituras municipais.

A pesquisa apontou que nos últimos dez anos centenas de escolas foram fechadas no campo rondoniense. Há muitos municípios que fecharam todas as escolas multisseriadas do campo. As escolas multisseriadas foram desativadas e aglutinadas sob a forma de núcleos ou polos. Em Rondônia se popularizaram com o nome de *escolas polo*. Esse processo se iniciou com o financiamento do Banco Mundial nas ações do Fundescola, por meio do Projeto de Adequação dos Prédios Escolares (PAPE). Assim, os municípios construíram escolas polo, fecharam as escolas multisseriadas e, desde então, as crianças são transportadas a longas distâncias em ônibus precários, também financiados em parte por programas financiados pelo Banco Mundial (Caminho da Escola, PNATE). Os gastos públicos com transporte escolar são altíssimos.

Em algumas comunidades houve resistência ao fechamento das escolas multisseriadas e elas foram mantidas. Dentre os municípios pesquisados, em Colorado D'Oeste e Rolim de Moura não houve mobilização e luta camponesa pela manutenção das escolas, razão pela qual foram todas fechadas, como na maioria dos municípios de Rondônia. Ao passarmos pelas linhas vicinais e rodovias dos municípios rondonienses avistamos as escolas abandonadas, estruturas depredadas, destruídas pelo abandono.

Em todos os municípios pesquisados a educação não é estendida a toda a população do campo, nem mesmo o ensino fundamental, o que tem sido um dos fatores responsáveis pelo êxodo rural. Em geral as escolas do campo não oferecem ensino médio nem educação infantil. As experiências nessas modalidades são poucas e precárias. Para não terem de mandar os filhos à escola de madrugada, percorrendo longas distâncias em ônibus em mau estado, os pais acabam deixando o campo em busca de educação nas cidades. O não oferecimento de educação de qualidade no campo, portanto, contribui de forma estratégica para esvaziá-lo e deixá-lo à mercê do latifúndio, que se expande onde só havia pequenas propriedades, como nas áreas dos projetos de colonização das décadas de 1970/1980 e nos assentamentos de reforma agrária.

Nos municípios pesquisados estão implantados os seguintes programas na educação do campo: PDE, Escola Ativa, Gestar, Pró-Letramento, Pró-Infantil, Pró-Gestão, Pró-Jovem. O estudo que fizemos sobre cada um desses programas concluiu que todos eles se estruturam

com base nas teorias do *capital humano* e da *qualidade total* e que estão umbilicalmente ligados às teorias neopragmáticas e ao neotecnicismo. O pragmatismo avançou na educação brasileira com o advento da Escola Nova, no final da década de 1920. Para Saviani (2007b), essa escola foi criada pela burguesia imperialista e serviu, fundamentalmente, para desarticular os movimentos populares. O neopragmatismo introduziu novos elementos na pedagogia da Escola Nova e se apresenta como um novo modelo, se oculta por trás de uma linguagem progressista, incluindo pensadores socialistas como Vigotski e Makarenko em suas elocubrações pedagógicas reacionárias. A formação para a “cidadania”, discurso antes reproduzido pela chamada “esquerda”, está presente em todos os documentos oficiais da educação brasileira, como a LDB, o PNE, os PCNs, o FUNDEF, o FUNDEB, etc., que assumem um discurso pragmático, “pós-moderno”, fragmentário e irracional (DUARTE, 2001). Essa proposta vai ao encontro das pedagogias pragmáticas pós-modernas, que visam preparar o aluno para as novas exigências do mercado capitalista e almejam trabalhadores “participativos” “flexíveis”, “polivalentes”, com “competência” para resolver problemas que envolvam a multifuncionalidade do trabalho no processo de produção e que aceitem o trabalho precário e instável dentro da lógica da qualidade total. Para se inserir-se na “modernidade” produtivista se faz necessário possuir “eficiência” e “competência”. Esse novo pragmatismo revela nada mais que a velha pedagogia do “aprender a aprender” de Dewey, e fundamenta não só o construtivismo, mas a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, etc., que Duarte (2003, p. 6) chama de *pedagogias do aprender a aprender*. A Escola Ativa é a mais legítima concepção neopragmática imposta aos professores das escolas do campo. Apresenta-se como um “novo” e redentor modelo e tem como objetivo superar o ensino tradicional, valorizando a participação do aluno como sujeito do processo de aprendizagem, reorientar o papel docente como orientador da aprendizagem e reforçar sua formação em serviço. O Gestar e o Pró-Letramento são o amálgama do tecnicismo e do escolanovismo. Identificamos nos seus módulos, que buscam organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos destinados a fazer os indivíduos se adaptarem ao capitalismo global.

Esses programas estão centrados no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. Concluimos, no estudo dos documentos do Banco Mundial, que a formação em língua portuguesa e matemática é uma meta do imperialismo, expressa no documento básico de Jotiem. Os camponeses precisam dominar os rudimentos da matemática e da língua, pois são essenciais para o desenvolvimento dos novos consumidores, de força de trabalho minimamente preparada para operar a tecnologia da mecanização agrícola, do uso de

insumos, etc. A educação da língua e a matemática básica são aplicadas como treinamento às classes subalternas do capitalismo burocrático. As burguesias continuarão a ter uma educação centrada nos conhecimentos universais, na arte, na literatura, etc.

A principal contradição que encontramos ao estudar as políticas educacionais foi a presença do coronelismo nas relações existentes na educação do campo. O fenômeno do coronelismo está relacionado à semifeudalidade no campo e às relações políticas estabelecidas no âmbito do poder local. Em Rondônia, o sistema político é fortemente vinculado à hegemonia dos latifundiários nas relações de dominação. No caso da educação, a ação dos grandes proprietários de terras é indireta. Os agentes indiretos são os seus subordinados nos setores da administração pública local, que administram a educação com métodos coronelícios. O predomínio do autoritarismo e o não cumprimento da lei são as maiores evidências do coronelismo na educação. O ensino fundamental, embora obrigatório, direito público subjetivo, não é oferecido a todos, pois onde se estabelecem as relações semifeudais, o direito social e individual apenas ilustra os códigos de leis do capitalismo burocrático. O exemplo concreto é o altíssimo número de crianças e adolescentes sem direito à educação básica no campo e a forma como foram implantados os programas do Banco Mundial/MEC nos municípios pesquisados. Os professores foram forçados a participar e executar os programas, sob pena de perseguições por parte do poder local. As ordens de implantação e todos os processos organizativos das políticas são definidos hierarquicamente, do escritório do Banco Mundial até as secretarias municipais de educação, onde elas se efetivam de fato. Dessa forma, caracterizamos o trabalho dos professores do campo como semifeudal, uma vez que se submetem às mais precárias condições de trabalho e emprego, não possuem autonomia didático-científica, não possuem autonomia de gestão e se sujeitam aos processos mais rudes de obrigação e servidão às políticas implantadas nas escolas. Embora tenham muitas e contundentes críticas aos programas do Banco Mundial/MEC, os professores estão inseridos em mais de um deles. Para 98% dos entrevistados, esses programas não servem à educação do campo. A principal crítica dos professores entrevistados é com relação à Escola Ativa. Afirmam que ela fracassa em sua função de ensinar, que os alunos da Escola Ativa concluem as séries iniciais sem aprender os conteúdos básicos para prosseguirem nas séries subsequentes, que são indisciplinados, etc. Sobre os programas Gestar e Pró-Letramento, foram unânimes na crítica de que a formação é deficiente, de que os formadores sabem menos que eles, de que os conteúdos são abstratos, difíceis e aquém da realidade do campo.

O coronelismo é uma das características da semifeudalidade, de caráter interno e indissociável do semicolonialismo, que se opera externamente. Assim, são as relações

semifeudais e semicoloniais que possibilitam o controle e a gestão do imperialismo sobre a educação do campo.

Há muitas outras contradições identificadas na pesquisa. Dentre elas podemos citar: a prática pedagógica dos professores expressa a ausência de compreensão dos pressupostos da educação em relação às suas bases econômicas, didáticas, psicopedagógicas e administrativas; a aplicação dos módulos dos programas garante o esvaziamento dos conteúdos escolares, pois se voltam a uma formação flexível, apoiada nos conceitos gerais e abstratos, fundamentados nas pedagogias do “aprender a aprender”, que deslocam o aspecto lógico para o psicológico e mudam o foco dos conteúdos para os métodos; busca-se desenvolver conhecimentos que permitam aos camponeses lidar com situações novas, a desenvolver a capacidade de se adaptar aos novos processos de dominação imperialista no campo; a educação do campo passa a ser um investimento em capital individual, buscando habilitar os camponeses para o mundo do trabalho urbano, se forem expulsos do campo, ou para o trabalho nos latifúndios de novo tipo, caso permaneçam; os camponeses buscam construir um projeto político-pedagógico na contramão do poder local e das políticas imperialistas, buscando ingenuamente os pressupostos educativos que não diferem, na sua essência, do projeto imperialista existente; os movimentos sociais do campo que atuavam no local, MST e MPA, decaíram e não mais representam os camponeses; o setor de educação desses movimentos desapareceu; os professores conhecem os problemas do assentamento e descrevem a ruína da produção, a desarticulação dos camponeses e dos movimentos do assentamento na luta contra o projeto imperialista para o campo na Amazônia.

A categoria ideologia nos ajudou a compreender os processos de dominação e reprodução ideológica presentes nas políticas de educação do campo. Pudemos verificar que a manipulação ideológica dos professores pelas classes privilegiadas impedem-nos de construir novas alternativas que possibilitem avançar em direção oposta. A escola, sendo um espaço de exercício de poder, cria e recria mecanismos que impedem o desenvolvimento da consciência crítica e organizativa dos sujeitos que dela fazem parte, exercendo o papel de difusora e controladora das políticas alienantes impostas aos trabalhadores, manipulando o conhecimento que deve ser ensinado às massas. Mas observamos, também, que as mudanças das forças produtivas provocam mudanças na consciência social, de forma que a ideologia da classe dominante pode ser contestada em determinados espaços onde há o acirramento da luta de classes. Por exemplo: nos territórios onde se estabelece uma luta entre camponeses pobres e médios contra o latifúndio, pode ocorrer o desenvolvimento de contradições e mudanças profundas na consciência social acerca dos processos educativos, como identificamos na

proposta da Escola Popular.

O fenômeno do oportunismo e do revisionismo presentes na educação foi encontrado quando analisamos a proposta educacional do MST, divulgada amplamente ao longo das últimas décadas, explicitando suas concepções e práticas pedagógicas que aparentemente se opunham ao Estado burguês. Essa proposta foi assumida pelos outros movimentos da Via Campesina no Brasil, a exemplo do MPA, e posteriormente se institucionalizou nas políticas públicas de educação do campo em vigor. No quadro das tendências pedagógicas do Brasil, localizamos a proposta de educação do MST dentro das pedagogias da educação popular e da pedagogia da prática. Concluímos que a proposta educacional da Via Campesina, especialmente a do MST, não difere da educação liberal pós-moderna proposta na atualidade pelo imperialismo, pelas seguintes razões: 1) a proposta apresentada pela Via Campesina para a educação do campo foi construída em aliança com o Estado capitalista burocrático e se consolidou com a participação dos movimentos da Via Campesina nos órgãos deliberativos instituídos no aparelho do Estado e em conjunto com os organismos do imperialismo, como a Unesco e o Unicef; 2) busca a impossível “superção” da dicotomia cidade-campo no capitalismo. A proposta não identifica a origem dessa dicotomia nem a sua superção, que é o fim da propriedade privada; 3) não reflete uma luta contra o capitalismo, nem teórica, nem prática. Limita-se às questões culturais fundadas no modismo pós-moderno das “diferenças” dos sujeitos do campo frente à sociedade em geral, às “especificidades” do campo e à afirmação da “identidade” camponesa; 4) luta pela inclusão dos camponeses na escola burguesa por meio de políticas públicas; 5) seu objetivo estratégico é a “transformação” da sociedade brasileira com a construção de um “projeto popular”, de um “novo modelo de desenvolvimento”. Não se refere a uma educação voltada à construção de um processo revolucionário, mas à luta reivindicatória pela reforma agrária de mercado, por direitos a serem concedidos pelo Estado burguês na forma de políticas públicas; 6) busca o rejuvenescimento das ideias do Ruralismo pedagógico quando reafirma que o papel principal da escola é garantir a permanência dos camponeses no campo; 7) a educação se faz pelas várias pedagogias ecléticas e idealistas.

O conceito de práxis levou-nos a compreender que as pedagogias defendidas pelo MST que fundamentam a proposta do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo* são heterogêneas, um aglomerado eclético que tenta unir o pensamento cristão e as concepções fenomenológicas da educação popular, fundadas especialmente nas pedagogias de Paulo Freire e nas produções de educadores soviéticos. Um ecletismo pedagógico que não possibilita a união da teoria e da prática - união que se traduz na transformação social. Não há

uma teoria revolucionária na proposta educativa da Via Campesina e a prática construída por ela também não é transformadora, pelo contrário, é reformista, e serve aos interesses da ordem capitalista. Para o materialismo dialético, o conhecimento não pode estar desvinculado da prática, pois a prática social é uma atividade real, revolucionária. Compreendemos, assim, porque a união teoria e prática da proposta da Via campesina não se efetiva: não há teoria revolucionária e nem um processo de organização dos camponeses para uma prática concreta de luta pelo poder. Arrastando-se diante da gerência do Estado, o que vemos concretamente na proposta da Via Campesina é a luta por políticas públicas educacionais, não ultrapassando a esfera econômica tanto no que se refere à reivindicação pela terra quanto pela educação dos camponeses pobres.

Compreendemos que a Via Campesina, articulada aos preceitos liberais da educação presentes nas políticas públicas do MEC/Banco Mundial, é o resultado da hegemonia política e ideológica das classes dominantes brasileiras e do imperialismo sobre o proletariado. Para Lênin (1986, t. 33, p. 21), esse ecletismo tem um único e indisfarçável propósito: impedir o desenvolvimento da consciência de classe, adestrar o proletariado para continuar aceitando a exploração semifeudal e capitalista. O oportunismo tem uma ligação umbilical com o imperialismo (LÊNIN, 1979, p. 125). A proposta educacional da Via Campesina é um exemplo dessa ligação, de tal forma que o Brasil é apresentado como um “modelo”, não só para a América Latina, mas para todo o Terceiro Mundo.

Entendemos, portanto, que a Via Campesina é a internacionalização do oportunismo para impedir a ação revolucionária do campesinato. O Brasil é o carro-chefe da Via Campesina, do "Fórum Social Mundial", do socialismo cristão, que se amontoam em defesa de uma "via campesina" contra a guerra popular.

Por fim, a pesquisa revelou que a educação do campo reflete os interesses econômicos do imperialismo, em aliança com as classes burguesas latifundiárias, em oposição aos das amplas massas de trabalhadores do campo. Revelou, ainda, que esses interesses se processam também no âmbito da cultura, no qual se estimula o individualismo e o misticismo, subjugando a cultura nacional por meio dos processos de aculturação camuflados pelo discurso de modernidade; que as políticas educacionais do Banco Mundial para os camponeses se revestem de um caráter “humanitário”, de “justiça social” e “combate à pobreza” e se concretizam prioritariamente na oferta do ensino fundamental, visando, sobretudo, conter a luta de classes, manter as classes dominadas sob controle, prepará-las para o trabalho cada vez mais precário e, principalmente, para servir ao latifúndio de novo tipo; revelou que a educação dos movimentos da Via Campesina, por possuir os mesmos

fundamentos que a educação proposta pelo imperialismo, se aliou à burocracia do Estado, ao governo Lula, por meio do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, retirando a máscara da proposta de educação crítica que reivindicava para os camponeses. Os debates sobre educação do campo foram reduzidos, mas a participação da Via Campesina na elaboração das políticas públicas tem sido cada vez mais constante, especialmente nos espaços onde possui representação.

Embora o campo rondoniense esteja controlado pelas políticas públicas educacionais do imperialismo, seja pelos projetos do Banco Mundial ou das pedagogias da Via Campesina, há uma resistência organizada à educação burguesa. A Escola Popular é uma das formas de resistência dos camponeses que pudemos identificar em nossa pesquisa. A pedagogia da Escola Popular busca construir uma pedagogia a partir da teoria, do método e dos princípios do materialismo histórico-dialético, fortemente vinculado às massas, à produção, à prática social construída pela revolução agrária, que deve avançar ininterruptamente na direção do socialismo. O papel dessa escola é contribuir com a luta revolucionária pela tomada do poder, por isso ela busca os referenciais da educação marxista. É um embrião da escola socialista contra o latifúndio, o capitalismo burocrático brasileiro e o imperialismo, constituindo-se numa referência de luta na educação do campo em Rondônia. A pesquisa que fizemos apenas identificou a existência dessa escola, mas não pudemos analisar suas experiências, o que pode vir a ser feito em pesquisa futura. A Escola Popular deve ser pesquisada e analisada profundamente em relação aos seus aportes teóricos e às suas práticas pedagógicas, desenvolvidas nas várias experiências existentes hoje na educação do campo.

O processo de resistência na educação que vem sendo construído em nosso País se funda no marxismo e nas experiências históricas da educação socialista, especialmente na URSS e na China, onde a educação dos camponeses se elevou em relação à organização da escola, à qualidade de ensino e aos processos de participação popular. Defendemos uma educação que esteja plenamente a serviço do proletariado do campo e da cidade, combinada com o trabalho produtivo, a fim de formar o ser humano integralmente. Devemos continuar a luta por uma cultura anti-imperialista e antifeudal, por uma cultura de nova democracia que propõe o desenvolvimento de uma escola única e democrática. Mas, sendo essa uma medida que promove a igualdade, não pode se desenvolver na sociedade atual, só terá viabilidade numa nova ordem social.

No contexto do capitalismo burocrático, devemos travar a luta de classes dentro da escola oficial burguesa, combater o oportunismo e o revisionismo. É necessário lutar para que a escola burguesa cumpra sua função principal, que é socializar o conhecimento sem rebaixá-

lo e minimizá-lo, pois o proletariado precisa dominar o conhecimento produzido pela humanidade para manejar a teoria marxista. Entendemos que, mesmo sendo uma instituição do Estado, a escola pode desempenhar um papel contraditório a ele, pois, como trabalha com o conhecimento, não consegue ocultar o tempo todo as contradições existentes na sociedade. Além do mais, são criadas em torno dela organizações e movimentos que a contestam e que lutam para transformá-la. O proletariado dispõe da teoria do materialismo histórico-dialético do conhecimento e a burguesia da teoria idealista e metafísica. Estas duas concepções antagônicas se confrontam no interior da escola capitalista, num processo de resistência por parte da comunidade escolar. Não se pode transformar a realidade da escola sem romper com o imperialismo e as bases do capitalismo burocrático em nosso País, por isto a luta dos professores e estudantes no interior da escola pública é parte da revolução democrática ininterrupta tendo como objetivo o socialismo.

Comprendemos que o campesinato é uma classe revolucionária, em especial nas sociedades semicoloniais. A potencialidade e a disposição de luta dos camponeses já foram comprovadas historicamente, sendo a condição para o avanço da revolução proletária. Engels (1979, p. 90) já identificava a potencialidade do campesinato nas guerras camponesas da Alemanha; mesmo sem uma direção consequente, ele se colocava em luta desigual contra a exploração no campo. Na Rússia, o campesinato pobre foi a garantia do triunfo da Revolução bolchevique. O conceito de aliança operário-camponesa desenvolvido por Lênin foi aplicado na Rússia e desenvolvido em outros países, como na China, que viram o campesinato como uma força revolucionária, se conduzida pelo Partido Comunista. A história brasileira demonstra a disposição de luta dos camponeses. O seu papel ao longo das experiências revolucionárias vitoriosas, ou mesmo no levante das massas nas lutas econômicas, faz com que o latifúndio atrelado ao imperialismo se desespera cada vez mais quando o campesinato se rebela.

Portanto, o mesmo Estado que segue os ditames do imperialismo, que impõe a expulsão dos camponeses por intermédio das muitas medidas educacionais, econômicas e estruturais que não lhes garantem a permanência na terra e perpetuam a expansão do latifúndio de velho e de novo tipo, visa também mantê-lo acéfalo e dependente de suas medidas assistencialistas, já que, conforme discutiremos ao longo do trabalho, sem o campesinato como aliado principal do proletariado, mantém-se a estrutura semicolonial em nosso País.

O imperialismo em crise continuará manejando com essa frente oportunista que encabeça a contrarrevolução e comandando a mais terrível repressão contra as classes

exploradas que se rebelam em cada canto deste país. Hoje, o oportunismo se empenha em efetivar as políticas imperialistas, mas seu destino histórico já está traçado, pois a cada dia cresce a luta de operários e camponeses, com a clareza de que a luta contra o imperialismo deve ser, antes de tudo, uma luta contra o revisionismo e o oportunismo. Somente o proletariado revolucionário, por meio de seu autêntico Partido Comunista, baseado na aliança operário-camponesa, poderá derrotar o oportunismo/revisionismo, a grande burguesia, os latifundiários e o imperialismo, edificando um novo poder, uma nova economia, uma nova cultura, uma sociedade de nova democracia.

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

ALVES, M. Dois caminhos da reforma agrária. In: MARIGHELA, C. (Org.). **A questão agrária no Brasil: textos dos anos sessenta**. São Paulo: Brasil Debates, 1980.

AMARAL, M. N. C. P. **Dewey: filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Univ. de São Paulo, 1990 (Debates, v. 229).

AMARAL SOBRINHO, J. **O Plano de Desenvolvimento da escola e a gestão escolar no Brasil: situação atual e perspectivas**. Brasília: Fundescola, 2001.

ANTUNES, R. Aonde vai o mundo do trabalho? In: COGIOLLA, O. (Org.) **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997.

APOLOGISTAS do neo-colonialismo. (Diário do Povo, 22 de outubro de 1963). **A carta chinesa**. Belo Horizonte: Núcleo de estudos do marxismo-leninismo-maoísmo, Terra Ed., 2003.

APPLE, M. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, F. M. L. Luzes da instrução para o Brasil rural nos anos de 1930. **O público e o privado**, Fortaleza, n. 10, jul./dez. 2007.

ARRAES, V. Estados Unidos: redefinição das bases militares no mundo. **Mundorama**, 2009. Disponível em: <<http://mundorama.net/2009/03/31/estados-unidos-redefinicao-das-bases-militares-no-mundo-por-virgilio-arraes>>. Acesso em: 10 maio 2009.

ARROYO, M. G. A Educação básica e o movimento social do campo. In: BERNARDO, B.M.; ARROYO, M. G. **A educação básica do campo e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999. (Coleção Por uma educação básica do campo, 2).

_____. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma educação básica do campo, 5).

ARRUDA, F. A mistificação burguesa do campo e a atualidade da revolução agrária. **A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, n. 1, jul./ago. 2002. Disponível em: <http://www.anovademocracia.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1447&Itemid=105&limit=1&limitstart=0>. <<http://webpages.ull.es/users/capburoc/BRASIL/FaustoArruda1.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

_____. Desenvolvimento capitalista e capitalismo burocrático. **A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, n. 1, jul./ago. 2002. Disponível em: <http://www.anovademocracia.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1447&Itemid=105&limit=1&limitstart=0>. Acesso em: 15 mar. 2009.

ARRUDA, M. **Dívida e(x)terna: para o capital tudo, para o social, migalhas**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BANCO MUNDIAL. El mejoramiento de la educación primaria em los países en desarrollo: examen de las opciones de política. In: CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, mar. 1990, Bangkok.

BASBAUM, L. **História sincera da República**: das origens a 1889. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

BENJAMIN, C. Um Projeto Popular para o Brasil. In: _____, CARDART, S. R. **Projeto Popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2001. (Coleção Por uma Educação do Campo, 3).

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. Aspectos da educação rural no Brasil, frente aos desafios educacionais propostos pelo MST. **HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 26, p. 130-143, jun. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art08_26.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2010.

BORÓN, A. A. **Império & imperialismo**: uma leitura crítica de Michael Hardt e Antonio Negri. Buenos Aires: Clasco, 2002.

BRANDÃO, M. L. P. **Os saberes agrário-agrícola no projeto formativo da escola rural**: o currículo como política cultural. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

BRASIL. INCRA Rondônia. **Plano Regional de Reforma Agrária 2005/2006**. Porto Velho, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede nacional de formação continuada**. Brasília, 2005b. p. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB- Lei 9.394/96**. Brasília: Ed. do Senado Federal, 2006a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ed. do Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos - 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério de Educação. Fundescola. **Manual de operacionalização e monitoramento do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica do campo-Resolução CNE/CEB, nº 1**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: MEC, Inep, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo permanente de trabalho de educação do campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: cadernos de subsídios. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola Ativa. **Guia para formação de professores da Escola Ativa**. Brasília: MEC, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC, 2007. (Cadernos SECAD, 2).

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da escola**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Plano Amazônia Sustentável - PAS**. Brasília: 2006c. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br>>. Acesso: 10 fev. 2009.

BURSZTYN, M. Armadilhas do Progresso: contradições entre economia e ecologia. **Sociedade e Estado**, Brasília, Universidade de Brasília, v. 10, n. 1, jan./jun. 1995.

CALAZANS, M. J. C. et al. Políticas educacionais: questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTEIN, J; BORDENAVE, J. D. (Orgs.). **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

_____. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J; DAMASCENO, M. N. (Coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).

CALDART, R.S. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: COLLING, E. CERIOLLI. P.R. e CALDART. R.S. Brasília: **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C. e JESUS, S.M.S.A. **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

_____. Escola do campo em movimento. IN: BENJAMIN, C. CALDART, R.S. **Projeto Popular e escola do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 3, 2000.

CAMELY, N. C. Os agentes do imperialismo na Amazônia Ocidental. **Boletim Cebraspo**, Rio de Janeiro, n. 49, 2006.

_____. **A geopolítica do ambientalismo ongueiro na Amazônia brasileira**: um estudo sobre o Estado do Acre. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociência. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

CARVALHO, A. D. **O revisionismo albanês de Amazonas e sua crítica “demolidora” do maoísmo**. Rio de Janeiro: Difusora, 2006.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República**. São Paulo, Brasiliense, 1989. (Tudo é História).

CASANOVA, P. G. **História contemporânea da América Latina**. São Paulo: Vértice, 1987.

CASTRO C. M. Ônibus é educação? **Veja**, São Paulo, 19 nov. 2008.

CASTRO J. **Sete palmas de terra e um caixão**: ensaio sobre o nordeste do Brasil. Lisboa: Seara Nova, 1965.

CENTRO DE ESTUDOS E DE PASTORAL DOS MIGRANTES - RO. **Pesquisa: realidade das famílias migrantes**. Ji-Parana: CEPAMI, 1980.

- CHESNAIS, F. A emergência de um regime de acumulação financeira. **Praga**, São Paulo, n. 3, 1997.
- CHINA: Revolução no Ensino. 2. ed. Tradução de M. Fátima Monteiro. Coimbra: Centelha, [197-?].
- CHOMSKY, N. **O que o Tio Sam realmente quer**. Brasília: Ed. UnB, 1996.
- COGGIOLA, O. **Crise ecológica, biotecnologia e imperialismo**. 2006. Disponível em: <<http://www.insrolux.org/textos2006/coggiolaecologia.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2009.
- COLLING, E; CERIOLLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, 4).
- CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., 1998, Luziânia, GO. **Relatório...** Luziânia: Universidade de Brasília, 1998.
- CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2, ago. 2004, Luziânia. **Por uma política pública de educação do campo: texto base**. Luziânia: Universidade de Brasília, 2004.
- CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. São Paulo: Vozes, 2005.
- CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. Secretaria Federal de Controle Interno. **Relatório de Auditoria Anual de Contas (Processo nº. 23034.000448/2009-88, unidade auditada: FNDE)** Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.cgu.gov.br/relatorios/RA224793/RA224793.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2009.
- CORAGGIO, J. L. Economía y educación en América Latina: notas para una agenda de los 90. **Papeles del CEAAL**, Santiago, n. 4, 1992.
- CUNHA, P. R. Feudalidade e semifeudalidade em Nelson Werneck Sodré. **A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 20, jan. 2006.
- CURI, M. V. **Mineração em terras indígenas: caso terra indígena Roosevelt**. 2005. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CURY, M. Introdução. In: PERRAULT, G. (Org.). **O livro negro do capitalismo**. São Paulo: Record, 1999.
- DAL MASO, M. **Política de colonização e colonização da política**. 1990. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1990.
- DAMACENO, M. N. **Pedagogia do engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato**. Fortaleza: EUFC, 1990.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. v. 5.
- DEWEY, J. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970. (Liberalismo & ação social: liberdade e cultura).
- _____. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.
- DIEGUES, A. C. **Desmatamentos e modos de vida na Amazônia**. São Paulo: NUPAUB, 1999.

DIMITROV, J. A ofensiva do fascismo e as tarefas da Internacional Comunista na luta pela unidade da classe operária contra o fascismo. In: _____. **Obras escolhidas**. Lisboa: Estampa, 1976. v. 3, p. 9-90. Relatório apresentado no VII Congresso Mundial da Internacional Comunista, em 2 de agosto de 1935.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2009.

_____. **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006a.

_____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35 - 40, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_05_NEWTON_DUARTE.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2009.

_____. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006b. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

DRUMMOND, J. A. Aventuras e desventuras de um biopirata. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Naturais**, Belém, v. 4, n. 3, p. 549-552, set.- dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v4n3/v4n3a12.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2009.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

EDUCAÇÃO do campo: direito de todos os camponeses e camponesas. [S.l]: Via Campesina Brasil, 2006.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. **A questão camponesa em França e na Alemanha**. Coimbra: Centelha, 1974.

_____. **Anti-Dühring**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ENQUITA, M.F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomas Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOLA POPULAR. **Documento básico**. Jarú, RO, 2008.

ESCORSIN, L. **Mariátegui: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

FARIAS, J; MURANAKA, M. A. S. **Democracia no cotidiano escolar**. Rio Claro: ANPAE, 2009. Disponível

em:<http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/142.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2010.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001a.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING E.J.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R. S. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

_____. Agricultura camponesa e/ou agricultura familiar. Córdoba-Argentina: Centro de formación y capacitación em áreas protegidas, APN. Disponível em: capacitacionapn.com.ar/cfycap/.../agricultura_camponesa.pdf, acessado em 05 de setembro de 2009.

_____. Por uma Educação do Campo. In: BERNARDO, B. M.; ARROYO, M. G. **A educação básica do campo e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação básica do campo, 2).

_____. ; MOLINA, M.C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C.; JESUS, S. M. A. A. **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

_____. ; STÉDILE, J. P. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 1999.

FERREIRA, M. R. **A ferrovia do diabo**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S; OLIVEIRA, João Ferreira (Org.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anãs Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, v. 59, n. 2, p. 387-393, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/biblioteca/ep.ana.FREIRE.pdf>>. Acesso em: 15 mar. de 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. IN. FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2001a.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil.** São Paulo: Nacional, 1984.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, D. S. C. A ocupação de terras por estrangeiros na fronteira oeste do Brasil nos primórdios da República: ocupar para desintegrar. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA ECONÔMICA, 2.; 6ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DE EMPRESAS, 2003, Caxambu. **Anais.** Belo Horizonte: ABPHE, 2003. v. 1. Disponível em: <http://www.abphe.org.br/congresso2003/Textos/Abphe_2003_57.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2010.

_____. **Território e negócios na “era dos impérios”:** os belgas na fronteira oeste do Brasil. 2005. Tese (Doutorado em Economia) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

GARCIA, E. M. S. **A educação do homem do campo (1920-1940).** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco [S.I.], 2006.

GARRIDO, G. T. Prólogo. In: SUÁREZ, C. O. et al. **La estrategia neocolonial del imperio para los años 90.** Buenos Aires: Ed. Gentesur, 1990.

GENTILI, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 20, p. 191-202, jan./jun. 1995a.

_____. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995b.

_____. O Conceito de empregabilidade. In: **Avaliação do PLANFOR: uma visão política pública de educação profissional em debate.** São Carlos: Unitrabalho, 1999.

GERHARDT, H. P. Paulo Freire (1921-1997). **Revista trimestral de educación comparada,** Paris, v. 23, n. 3-4, p. 463-484, 1993. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freires.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2010.

GHIRALDELLI JR., P. Evolução das idéias pedagógicas no Brasil Republicano. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, v. 60, p. 28-37, fev. 1987.

_____. Entre modernidade e pós-modernidade. **Viver mente & cérebro: memória da pedagogia, perspectivas para o novo milênio,** Rio de Janeiro, n. 6, p. 22-29, fev. 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOVERNO DE RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação, Coordenação Estadual Executiva do Projeto Fundescola. **Relatório da coordenação da Escola Ativa.** Porto Velho, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luis Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4. (Temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo).

- GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**. 10. ed. Porto Alegre: L&PM, 1986.
- GUATTARI, E.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GUIMARÃES, A. P. **Quatro séculos de latifúndio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- _____. As três frentes de luta de classes no campo brasileiro. In: Raimundo Santos (Org.). **Questão agrária e Política - autores pecebistas**. Rio de Janeiro: EDUR, 1996.
- _____. **A crise agrária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GUZMÁN, A. **La problemática nacional**: discurso pronunciado no Sindicato de Docentes de Huamanga, Lima, Peru, 1974. Disponível em: <http://www.blythe.org/peru-ppp/docs_sp/nacional.htm>. Acesso em: jan. 2009.
- _____. **Guerra popular en el Perú**: el pensamiento Gonzalo. Barcelona: Ediciones Bandera Roja, 1989.
- HADDAD, S. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JR., Aurélio. (Org.). et al. **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil**: análise crítica e documentos inéditos. Brasília: Rede Brasil sobre Instituições Multilaterais, 1998.
- HARDT, M; NEGRI, A. **Multidão**: guerra e democracia na era do império. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- HARDT, M. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- IANNI, O. **Estado e capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. **Colonização e contra-reforma agrária na Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- _____. **Imperialismo e cultura**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- _____. **Teorias da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- _____. O Cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo agropecuário: resultados preliminares**. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2006.
- JAPIASSU, H. A crise das ciências humanas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1997.
- JESUS, S. M. S. A. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. A. **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).
- JIMENEZ, S. V.; SOARES, R. Marxismo x teoricismos e ativismos. In: **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis**: uma coletânea de textos classistas. Fortaleza: Ed. da UECE, 2007.
- KALÍNIN, M. I. **A educação comunista: discursos e artigos escolhidos**. Rio de Janeiro: Vitória, 1954.
- KOLLING. E.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, 1).

- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRUPSKAIA, N. **Acerca de la educación comunista**. Buenos Aires: Editorial Anteo, 1964.
- LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.
- LEHER, R. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista ADUSP**, São Paulo, v. 2, p. 46-67, 2005. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/revista/34/r34a06.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2009.
- LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LÊNIN, V. I. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. Tradução de Olinto Beckerman. 1. ed. São Paulo: Global, 1979.
- _____. **O programa agrário**. São Paulo: Livr. Ed. Ciências Humanas, 1980.
- _____. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- _____. O materialismo dialético e o anarquismo. In: _____. **Obras escolhidas em três tomos**. Lisboa: Edições Avante!, 1977. t. I.
- _____. **Obras completas**. Moscou: Progresso, 1981. t. VII.
- _____. **Obras completas**. 5. ed. em 55 tomos. Moscú: Progreso, 1981. t. 1.
- _____. **Obras completas**. 5. ed. em 55 tomos. Moscú: Progreso, 1981. t. 2.
- _____. **Obras completas**. 5. ed. em 55 tomos. Moscú: Progreso, 1981. t. 6.
- _____. **Obras completas**. 5. ed. em 55 tomos. Moscú: Progreso, 1981. t. 7.
- _____. **Obras completas**. 5. ed. em 55 tomos. Moscú: Progreso, 1983. t. 15.
- _____. **Obras completas**. 5. ed. em 55 tomos. Moscú: Progreso, 1983. t. 17.
- _____. **Obras completas**. 5. ed. em 55 tomos. Moscú: Progreso, 1984. t. 24.
- _____. **Obras completas**. 5. ed. em 55 tomos. Moscú: Progreso, 1985. t. 27.
- _____. Sobre o problema da dialética: escrito em 1915. In: _____. **Obras completas**. Moscou: Progresso, 1986a. v. 29.
- _____. As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo. In: _____. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986c. v. 1.
- _____. **Obras completas**. 5.ed. em 55 tomos. Moscú: Progreso, 1986b. t. 33.
- LEPAPE, M. C. **Pedagogia e pedagogias**. Tradução de Agostinho Trindade de Sousa. [S.l.]: Empresa Norte Ed., 1975. (Biblioteca 70).
- LIGA DOS CAMPONESES POBRES. **Cartilha sobre a questão agrária**, Jarú, RO, 2002.
- _____. **Nosso caminho**. Goiânia: Coordenação das Ligas de Camponeses Pobres, 2006.
- LOBATO, M. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- LOVATO, D. M. C. **A reedição da fixação do homem no campo e a especificidade da escola rural nos programas educacionais**. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt7/ComunicacaoOral/DEONICE%20MARIA%20CASTANHA%20LOVATO%20_760_.pdf>. Acesso em: 30 set. 2009.

MAIA, E. M. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. **Em aberto**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 27-33, set. 1982.

MAKARENKO. A. S. **Problemas da educação escolar**. Tradução de M. D. Vinogradova. Moscou: Edições Progresso, 1986.

MAO TSETUNG. **Obras escolhidas**. Pequim: Edições do Povo, 1975a. t. II.

_____. **Obras escolhidas**. Pequim: Edições do Povo, 1975c. t. I.

_____. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979a. t. III.

_____. **A filosofia de Mao Tsetung**. Belém: Boitempo, 1979b.

_____. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979c. t. IV.

_____. **Obras escolhidas**. Pequim: Edições do Povo, 1975b. t. V.

_____. **Notas del presidente Mao sobre capitalismo burocrático**. 2. ed. Lima: Ediciones Alborada, 2008.

MAO TSETUNG et. al., JOSA, Joan Senente (Org.). **Enseñanza y revolución en China**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1977.

MARIÁTEGUI, J. C. **Ideologia y política**. Lima: Empresa Amauta, 1969.

_____. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARTÍN MARTÍN, V. O. **El papel del campesinato en la transformación del mundo actual**. Valencia: Baladre, 2007.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **O cativo da terra**. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Educação, cultura e conhecimento: desafios e compromissos**. Caxambu: ANPED, 2006. v. 1. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

MARTINS, M. M. **Corumbiara: Massacre ou combate? A luta pela terra na Fazenda Santa Elina e seus desdobramentos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Núcleo de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2009.

MARX, K. **Miséria da Filosofia**. Tradução de Maria Helena Alves. Lisboa: Estampa, 1978.

_____. **O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo, DIFEL, 1985. livro 1, v. 1.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **O Capital**. Tradução de Ronaldo Alves Schmidt. Rio de Janeiro: Ed. JC, 1982. Edição resumida.

_____. **O Capital**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **O Capital**. Tradução de Reginaldo Sant'anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. t. III.

_____. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: Frente Revolucionária de Defesa dos Direitos do Povo, 2008.

MAUAD, A. M. Genevieve Naylor, fotógrafa: impressões de viagem (Brasil, 1941-1942). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 25, n. 49, p. 43-76, jun. 2005.

MENDONÇA, S. R. **Conflitos intraestatais e políticas de educação agrícola no Brasil (1930-1950)**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007. Disponível em: <<http://www.e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/download/1233/1020's>>. Acesso em: abr. 2009.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MILANI, F.M; JESUS, R. D. P. (Orgs.). **Cultura da paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

MINTO, C. A; MURANAKA, M. A. S. Lei Darcy Ribeiro: um olhar crítico-social. **Revista do SINPEEM**, São Paulo, p. 31-37, 1997.

MOLINA, M. C. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, E. J; CERIOLLI, P. R; CALDART, R. S. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

MORAES, A. C. R. **Meio ambiente e Ciências humanas**. São Paulo: Annablume, 1994.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de pesquisa**, Florianópolis, v. 34, n. 122, p. 33-357, maio/ago. 2004.

_____. (Org.) **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAIS, C. S; PEREIRA, F. J. **Cinco modelos de reforma agrária**. Santa Maria da Vitória: Edições Iattermund, 2002.

MORAIS, C. S. **O reencontrado elo perdido das reformas agrárias**. Brasília: Iattermund, 1997.

_____. **História das Ligas Camponesas do Brasil**. Brasília: Iattermund, 1997.

MORAN, E. F. **Ecologia Humana das populações da Amazônia**. Petrópolis: 1990.

MOREIRA, G.; LAUREANO, D. S. **Brasil - Belezas e gritos do 12º intereclesial das CEBs**. Disponível em: <<http://www.adital.org.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=40191>>. Acesso em: 21 fev. 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

- MOURA, G. **Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MOURA, M. M. **Os camponeses**. São Paulo: Ática, 1986.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Como fazemos a escola de educação fundamental**. São Paulo: MST, 1999. (Caderno de Educação, 9).
- _____. **Princípios da educação no MST**. São Paulo: MST, 1996. (Caderno de Educação, 8).
- NEVES, L. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo, Cortez, 1994.
- NOSELLA, P. Educação tradicional e educação moderna: debatendo com Saviani. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 23, p. 106-135, abr. 1986.
- O'CONNOR, J. **És posible el capitalismo sostenible?** Disponível em: <<http://www.168.96.200.17/ar/libros/ecologia/connor.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2006.
- _____. **EUA: a crise fiscal do Estado**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- OLIVEIRA, A. U. **Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1995.
- _____. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. **Integrar para não entregar: políticas públicas e Amazônia**. Campinas: Papirus, 1988.
- _____. Os limites do novo Censo Agropecuário. **Boletim Dataluta**, Presidente Prudente, n. 26, p. 2-3, fev. 2010. Publicação do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária - NERA.
- OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.
- PARSONS, T. El sistema social. **Revista de Occidente**, Madrid, 1976.
- PASSADOR, C. S. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006.
- PASSOS, S. M. Porto Alegre: cidade educadora. In: CABEZUDO, A.; GADOTTI, M.; PADILHA, P. (Orgs.) **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PAULA, H. A. **(Des)envolvimento insustentável na Amazônia Ocidental**. Rio Branco: EDUFAC, 2005.
- PAULA, H. A; SILVA, S. S. **Trajatória da luta camponesa na Amazônia acreana**. Rio Branco: EDUFAC, 2006.
- PECEQUILO, C. S. **Continuidade ou mudança: a política externa dos Estados Unidos**. 1999. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- PERDIGÃO F.; BASSEGIO L. **Migrantes amazônicos. Rondônia: a trajetória da ilusão**. São Paulo: Loyola, 1992.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2008. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, S. M. **Região Amazônica: estrutura e dinâmica na economia de Rondônia (1970-2001)**. 2007. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESQUISA NACIONAL por Amostra de Domicílios de 2008 - PNAD: Primeiras análises do setor rural. **Comunicados do IPEA**, Brasília, n. 42, 29 mar. 2010. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/100401_comunicaipea_42.pdf . Acessado em 03 de abril de 2010.

PETRAS, J. **Clase, estado y poder en el tercer mundo: casos de conflictos de clases en America Latina**. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

_____. **Globaloney. El language imperial, los intelectuales y la izquierda**. Buenos Aires: Ed. Antídoto, 2000.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PIZA, F. F; SENA, L. B. **Escola Ativa**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.Br/salto/boletins2001/cms/cmstxt3.htm>, 2001>. Acesso em: 14 dez. 2008.

POULANTZAS, N. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PRADO, A. A. **A educação para a política do Estado Novo: um estudo dos conceitos e dos objetivos educacionais na Revista Cultura Política**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - IESAE, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. **A revolução brasileira**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1977.

RAMOS, C. R. Estanho na Amazônia: o apogeu e o caso da produção. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, PA, v. 6, n. 2, p. 39-60, dez. 2003.

RANGEL, I. **A questão agrária brasileira**. Recife: Condepe, 1957.

REIS, A. C. F. **A Amazônia e a cobiça internacional**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1996.

ROMÃO, J. E. **Pedagogia dialógica**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Escola cidadã no século XXI**. Disponível em: <http://www.unopar.br/2jepe/escola_cidada.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2010.

RORTY, R. **Verdade e progresso**. Barueri: Manole, 2005.

_____. **Para realizar a América: o pensamento de esquerda no século XX na América**. Tradução de Paulo Ghiraldelli Jr. et al. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1999.

_____. **A filosofia e o espelho da natureza**. Tradução de Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

RORTY, R.; GHIRALDELLI JR., P. **Ensaio pragmatistas: sobre subjetividade e verdade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2006.

ROSAR, M. F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 165-176, dez. 1999.

SAES, A. M.; CAMPOS, F. A. Origem e ascensão do debate sobre o capital internacional na formação econômica brasileira (1889-1964). **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 11, n. 20, p. 169-194, 2006.

SAES, A. M. **Conflitos do capital: Light versus CBEE na formação do capitalismo brasileiro (1898-1927)**. 2008. Tese (Doutorado em Economia) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, C. **A fronteira do Guaporé**. Porto Velho: EDUFRO, 2001.

SANTOS, T. **Evolução histórica do Brasil: da colônia à crise da Nova República**. Petrópolis: Vozes, 1984.

SAVELI, E. L. A proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos: a construção da escola necessária. **Publicatio UEPG. Ciências Humanas**, Ponta Grossa, v. 1, n. 8, p. 19-30, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007b.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007c.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João (Org.) et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHIEFELBEIN, E. et al. **En busca de la escuela del siglo XXI: ¿puede darnos la pista la escuela nueva de Colômbia?** Santiago: Unesco, 1992.

SCHILLING, P. R. **O expansionismo brasileiro: a geopolítica do general Golbery e a diplomacia do Itamaraty**. São Paulo: Global, 1981.

SEMINÁRIO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2002, Brasília. **Declaração final...** Brasília, 2002.

SILVA, C. M. C. S. **Políticas públicas educacionais e assentamentos rurais de Corumbá-MS (1984-1996)**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2000.

SILVA, H. **Guerra inevitável (1939-1942)**. São Paulo: Ed. Três, 1975.

SILVA, J. G.; STOLCKE, V. (Org.). **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SILVA, R. H. D. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: uma leitura comparativa a partir da temática da educação escolar indígena. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

SILVA, T. T. A “nova direita” e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SIMONSEN, R. C. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1937.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas**. Lisboa: Moraes Ed., 1978.

SOARES, J. R. **O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SODRÉ, N. W. **Formação histórica do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

_____. **História da burguesia brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1983.

SOUZA, M. M. **Capitalismo, questão agrária e meio ambiente em Rondônia: o caso de Jacinópolis**. 2006. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Núcleo de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2006.

SOUZA, M. M. O. Entre a ferrovia do diabo e o trem fantasma: uma viagem pela história da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. **Campo-Território: revista de geografia agrária**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 237-246, fev. 2010.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. **Colonos do vinho**. São Paulo: Hucitec, 1978.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, R. M. **Alternativas dentro de la educación formal: el programa escuela nueva de Colombia**. Quito: Instituto Fronesis, 1992.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos**. Nova Delhi, Índia: Unesco, 1993. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Situação mundial da infância 1999: educação**. Nova Iorque: Unicef, 1999.

VALENTE, A. L. **Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade**. São Paulo: Moderna, 1999.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luís Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VENDRAMINI, C. **Terra, trabalho e educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

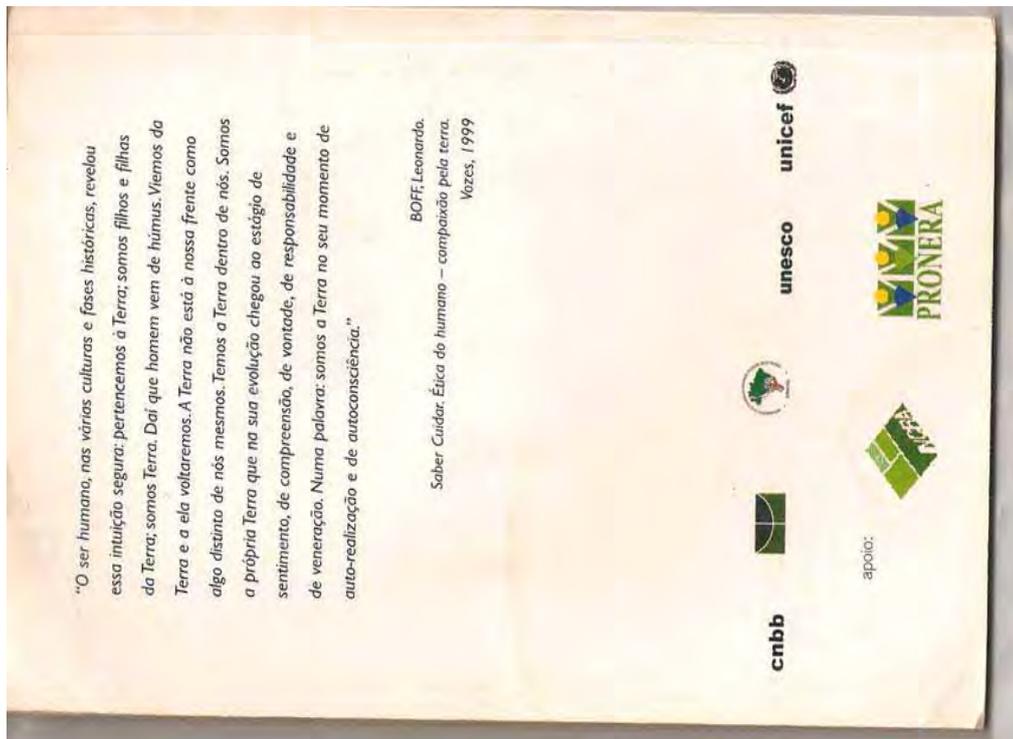
VIA CAMPESSINA BRASIL. **Educação do Campo**: direito de todos os camponeses e camponesas. Elaboração: Ana Rita Lima, Clarice A. dos Santos e Saete Aldrighi, Redação: Clarice A. dos Santos, MaxPrint Editora e Gráfica, 2006.

WORLD BANK. **Brazil-Fundescola, second school improvement project**: appraisal report. Washington: World Bank, 1998.

XAVIER, L. N. **Educação do campo em disputa**: análise comparativa entre o MST e o projeto Escola Ativa. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupopesquisa/gepal/primeirosimposio/completos/lauropxaviernetto.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2010.

XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ANEXO A – CONTRACAPAS DOS LIVROS DA COLEÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO



Contracapas dos Livros 1 e 2, respectivamente, da Coleção *Por Uma Educação Básica do Campo*.

"Há pessoas que vivem contentes, ainda que vivam sem brio. Há outras que padecem como em agonia, quando vêem que há pessoas que vivem sem brio. No mundo é preciso ter certa dose de brio, como é preciso ter certa quantidade de luz. Quando há muitos seres humanos sem brio, há sempre outros que têm em si o brio de muitos. Estes são os que se rebelam com força extraordinária contra os que roubam a liberdade dos povos, o que é o mesmo que lhes roubar o brio. Nestas pessoas vão milhares de outros seres humanos, vai um povo inteira, vai a dignidade humana.

Posto que a viver vem o ser humano, a educação há de prepará-lo para viver bem. Na escola se deve aprender o manejo das forças com que na vida se há de lutar. Em vez de escolas, deveríamos dizer oficinas. E se a caneta é o que deveríamos manejar nas escolas pela tarde, de manhã o que se deveria manejar é a enxada..."

(José Martí, 1853 - 1895)

cnbb



unesco

unicef

"Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existência. É também um educador: existência seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da prática humana busca, na interioridade desta, reatualizar-se como 'prática da liberdade'.

Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes'. Os métodos de opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a 'educação como prática de liberdade' postula, necessariamente, uma 'pedagogia do oprimido'. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da libertação são do oprimido que se liberta: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente."

Ernani Maria Faria, no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, 1967.

cnbb



UnB



unesco

unicef



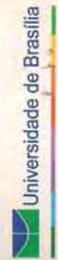
Contracapas dos Livros 3 e 4, respectivamente, da Coleção *Por Uma Educação Básica do Campo*. A partir do Livro 4 é suprimida a palavra *Básica*.

“Não há utopia verdadeira fora da
tensão entre a denúncia de um
presente tomando-se cada vez mais
intolerável e o anúncio de um futuro
a ser criado, construído, política,
estética e eticamente, por nós,
mulheres e homens”.

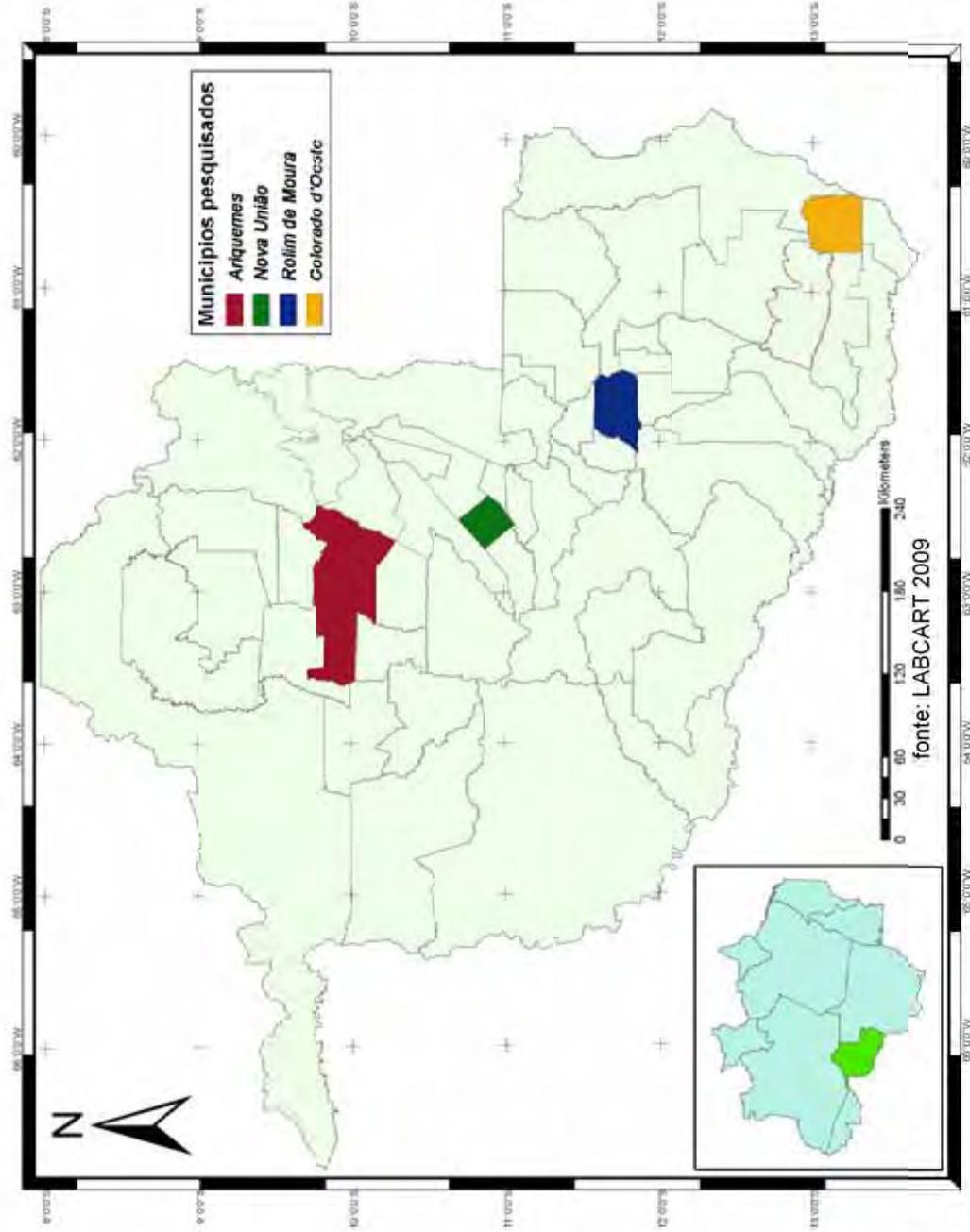
Paulo Freire



cnbb



Contracapa do Livro 5 da Coleção *Por Uma Educação do Campo*.



MAPA 2: Estado de Rondônia destacando os municípios de realização da pesquisa, localização na Região Norte do Brasil e fronteiras geográficas – Fonte: LABCART 2009 – Adaptado por Marilisa Miranda de Souza