

UNESP
Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências - *Câmpus* de Marília

Cláudia Maria Bernava Aguillar

**ELEMENTOS DE CONTRAPOSIÇÃO À CIDADANIA BURGUESA NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA
(MST)**

Marília
2018

UNESP
Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências - *Câmpus* de Marília

Cláudia Maria Bernava Aguillar

**ELEMENTOS DE CONTRAPOSIÇÃO À CIDADANIA BURGUESA NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA
(MST)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista - UNESP, *Câmpus* de Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Candido Giraldez Vieitez

Marília
2018

A283e

Aguillar, Cláudia Maria Bernava

Elementos de contraposição à cidadania burguesa nas práticas pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) / Cláudia Maria Bernava Aguillar. -- Marília, 2018
159 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Candido Giraldez Vieitez

1. Práticas Pedagógicas. 2. Cidadania Burguesa. 3. Movimento dos
Trabalhadores Rurais Sem Terra. 4. Centro Paula Souza. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CLÁUDIA MARIA BERNAVA AGUILLAR

ELEMENTOS DE CONTRAPOSIÇÃO À CIDADANIA BURGUESA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista -UNESP, *Câmpus* de Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Candido Giraldez Vieitez
Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília

2º Examinador: Prof.^a Dra. Neusa Maria Dal Ri
Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília

3º Examinador: Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes
Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília

4º Examinador: Prof.^a Dra. Érika Porceli Alaniz
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS

5º Examinador: Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza
Universidade Nove de Julho – UNINOVE/São Paulo

Marília, 27 de novembro de 2018.

*“[...] Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.
Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.
Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros [...]”*

(Construtores do Futuro, de Gilvan Santos)¹

¹ Poema declamado por uma das dirigentes da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg, na aula inaugural do Curso Técnico em Agroecologia, em 01 de setembro de 2015.

À Emília Bernava (In Memoriam), minha mãe, que me ensinou a lutar.

AGRADECIMENTOS

Gratidão àquele que me compreende, Agostinho Aguillar Filho, meu Zinho, e às minhas filhas, Maiara Bernava Aguillar e Mariana Bernava Aguillar, esperanças de um mundo melhor. Agradeço ao meu pai, Waldomiro Bernava, homem simples do campo, que me apresentou os livros, e à minha mãe, Emília Bernava, exemplo de fortaleza e de luta. Meu muito obrigada às irmãs Bernava, Cleide, Maria Antônia e Luciana, às minhas sobrinhas Alessandra Bernava Morales e Gabriela Bernava Morales, mulheres empoderadas.

Agradeço ao meu orientador, Professor Candido Giraldez Vieitez, por ter dividido comigo seus conhecimentos de forma alegre e carinhosa. Dos inúmeros conhecimentos e conselhos transmitidos, o que me motivou a caminhar foi a pergunta repetida várias vezes: “Cláudia, você está se divertindo? Faça a pesquisa com alegria, é isso que fica!” Eu me diverti muito, professor! E, na diversão, aprendi.

À Professora Neusa Maria Dal Ri, pessoa ímpar, por ter acreditado em mim, por ter me instigado a analisar a educação do MST e pelas contribuições precisas na qualificação do trabalho, meu muito obrigada. Agradeço, também, ao Professor Henrique Tahan Novaes pela autorização e acolhida na análise do curso proposto e implantado por ele. Das observações realizadas in loco o que mais me chamou a atenção foi seu empenho por um mundo sem agrotóxicos, sem o agronegócio. Professor Henrique, a luta é necessária e possível!

À Professora Érika Porceli Alaniz, integrante da Banca de Qualificação, meu muito obrigada pelas correções, considerações e por aceitar participar da banca de defesa. Agradeço, também, ao Professor Carlos Bauer de Souza, pelo pronto atendimento e receptividade no convite para participar deste momento da minha trajetória acadêmica.

Agradeço aos integrantes do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, da Unesp de Marília, pelas discussões enriquecedoras de alguns teóricos, que contribuíram muito no desenvolvimento do meu trabalho, em especial ao amigo Cláudio Rodrigues da Silva, pelas conversas produtivas sobre o conceito de cidadania.

No desenvolvimento desse trabalho, fiz amigos, como a querida Daniela Bitencout Blum, coordenadora do Curso Técnico de Agroecologia junto ao CEETEPS,

pessoa de uma energia maravilhosa e que me ajudou muito nas idas e vindas ao Assentamento Rosa Luxemburg e, principalmente, na entrevista concedida. Dani, muito obrigada é pouco pelo seu companheirismo! Meu querido amigo João Henrique Pires, o Bob, sua companhia, sorriso e sapiência foram muito importantes no caminhar dessa pesquisa. Agradeço de coração!

Agradeço, também, aos responsáveis pelas escolas analisadas, Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg e Escola Técnica Augusto Tortolero Araújo. Aos coordenadores do Curso Técnico de Agroecologia, representantes do MST, Ângelo Diogo Manzin e Joice Aparecida Lopes, obrigada pela compreensão da necessidade da observação dos trabalhos realizados por vocês.

Às minhas amigas da Fatec Garça e do Centro Paula Souza, Deise Deolindo Silva, Lúcia Helena Fazzani de Castro Marino, Regina Ferreira da Rocha e Sílvia Regina Tedesco Rodella, que acompanharam do início ao fim o desenvolvimento da pesquisa, meu muito obrigada. Agradeço, também, à amiga Mariana de Paula Campos pelo incentivo, e pelas correções do texto final, e ao camarada Professor Edson Detregiachi Filho, por me apresentar ao Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, da Unesp de Marília.

Por fim, agradeço imensamente aos alunos do Curso Técnico em Agroecologia, por me ensinarem o valor do trabalho coletivo.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo verificar os elementos de contraposição à cidadania burguesa presentes nas práticas pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em um curso técnico oferecido por meio do vínculo com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Centro Paula Souza (CEETEPS) em conjunto com a Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Marília. As seguintes questões permearam o trabalho: as parcerias com as instituições oficiais de ensino mudam os princípios educativos do MST ou sua prática pedagógica? Elas favorecem a hegemonia dos princípios educacionais capitalistas, dentre eles, a formação para a cidadania burguesa, ou seja, para o trabalho alienado? Visou, portanto, ao estudo das práticas pedagógicas do MST *contracidadania* burguesa presentes na implantação do Curso Técnico em Agroecologia oferecido pela parceria Unesp de Marília, MST e Etec/CEETEPS, durante o período de agosto de 2015 a março de 2017, na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg, do MST, em Agudos (SP), e na Escola Técnica Augusto Tortolero Araújo, do CEETEPS, em Paraguaçu Paulista (SP). Para a análise das mediações da sociedade burguesa nas práticas pedagógicas do MST, o Materialismo Histórico-Dialético foi o caminho mais apropriado. Assim, por meio da pesquisa bibliográfica, documental e do estudo das práticas pedagógicas na implantação do Curso Técnico em Agroecologia oferecido pelas escolas citadas, verificamos que as mediações da sociedade burguesa ocasionaram práticas relativamente contra-hegemônicas, pois, em alguns momentos, o curso constituiu-se em espaços de manutenção da ordem social do capital, mas foi, principalmente, lugar de estudos, de debates e de práticas para uma possível transição a uma outra forma de sociabilidade. Rompendo com a cultura individualista e com a gestão centralizada da escola oficial, as práticas pedagógicas analisadas revelaram o fortalecimento da coletividade, da gestão democrática e do trabalho como categoria transformadora do indivíduo. Nessas práticas enxergamos o esforço de vários sujeitos sociais no *movimento* por uma pedagogia diferente daquela que prepara para a vida assalariada, para o trabalho alienado, ou seja, na construção de uma prática pedagógica *contracidadania* burguesa e de fortalecimento da classe trabalhadora. Em síntese, assim como para os dirigentes e professores do MST, a clareza das práticas pedagógicas, em alguns momentos totais e em outros parciais, contra-hegemônicas ou, nesse trabalho, *contracidadania* burguesa, faz-se também importante para os professores das escolas oficiais engajados na superação da alienação objetiva, sobretudo para o Movimento Operário e Popular (MOP) na elaboração da cidadania da classe trabalhadora, isto é, na emancipação dos trabalhadores.

Palavras Chave: Práticas Pedagógicas. Cidadania Burguesa. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Centro Paula Souza.

ABSTRACT

The research aimed to verify the elements of bourgeois citizenship there are in the pedagogical practices of the Movement of Landless Workers (MST) in a technical course offered by Paula Souza State Center of Technological Education (CEETEPS) in conjunction with the Marília City campus of the State University of São Paulo (Unesp). The following issues permeated the research: do partnerships with official teaching institutions change the MST's educational principles or pedagogical practice? Do they promote the hegemony of capitalist educational principles, among them, training for bourgeois citizenship, for alienated labor? Therefore, it aimed the study of the pedagogical practices of the MST bourgeois counter-citizenship there are in the implementation of the Technical Course in Agroecology offered by the CEETEPS, MST and Unesp the Marília partnership from August 2015 to March 2017 at Rosa Luxemburg State School of Popular Education, MST, in Agudos City, São Paulo State, and at Augusto Tortolero Araújo Technical School, CEETEPS, in Paraguaçu Paulista City, São Paulo State. For the analysis of the mediations of bourgeois society in the pedagogical, Historical-Dialectical Materialism was the most appropriate way. Thus, through bibliographic, documentary research and the study of pedagogical practices in the implementation of the Technical Course in Agroecology offered by the mentioned schools, we verified the mediations of bourgeois society caused relatively counter-hegemonic practices, because sometimes the course established places of capital social order maintenance and mostly the place for studies, debates and practices for a possible transition to another form of sociability. Breaking with the individualistic culture and the centralized management of the official school, the pedagogical practices analyzed revealed the strengthening of collective, democratic management and work as a transforming category of the individual. In these practices, we can notice the effort of several social subjects in the movement by a pedagogy different from that one sets for employed life, alienated work in development of a bourgeois countercity pedagogical practice and strengthening of the working class. In conclusion, as well as for MST leaders and teachers, the clarity of pedagogical practices, sometimes fully sometimes in part, counter-hegemonic or, in this research, bourgeois counter-citizenship, is also important for the teachers of the official schools engaged in the overcoming of objective alienation and mainly to the Workers and Popular Movement (MOP) in constuction of the working class citizenship, in the emancipation of workers.

Keywords: Pedagogical Practices. Bourgeois Citizenship. Movement of Landless Rural Workers. Paula Souza Center.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Entrada da Etec Augusto Tortolero Araújo, Paraguaçu Paulista	76
Imagem 2- Entrada da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg	95
Imagem 3- Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg na antiga sede da Fazenda Agrocentro, Agudos (SP).....	96
Imagem 4- Aula Inaugural do Curso Técnico em Agroecologia na Plenária da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg.....	109
Imagem 5- Registro de uma Aluna do Assentamento Rosa Luxemburg no Caderno de Reflexão Escrita sobre a primeira semana do Curso Técnico em Agroecologia	112
Imagem 6- Aluna do Curso Técnico em Agroecologia em uma aula prática no Laboratórios de Processamento de Derivados Cárneos - Escola Técnica Estadual Augusto Tortolero Araújo, Paraguaçu Paulista (SP)	116
Imagem 7- Execução do Projeto Mandala na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg.....	122
Imagem 8- Mística da Aula inaugural do Curso Técnico em Agroecologia na Plenária da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg	124
Imagem 9- Aula “Escrita do Projeto de Pesquisa”, Curso Técnico em Agroecologia– Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg.....	127
Imagem 10- Pedagogia da Luta Social: cartaz desenvolvido pelos alunos na finalização da atividade de debate sobre a conjuntura política brasileira.....	132
Imagem 11- Pedagogia da Organização Coletiva: alunos do Curso Técnico em Agroecologia trabalhando coletivamente na organização da Biblioteca da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg	134
Imagem 12- Pedagogia da Terra: distribuição de sementes de milho crioulo durante a Cerimônia de Formatura do Curso Técnico em Agroecologia– Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg	135
Imagem 13- Pedagogia do Trabalho e da Produção: Alunos do Curso Técnico em Agroecologia no trabalho de preparação do solo para o plantio - Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg.....	136
Imagem 14- Pedagogia da Cultura: mesa preparada pelos alunos para aula de Projeto de Pesquisa. Curso Técnico em Agroecologia– Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg.....	137
Imagem 15- Alunos, Professores e Coordenadores na Cerimônia de Formatura do Curso Técnico em Agroecologia– Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
AIB - Associação Brasileira de Imprensa
BNH - Banco Nacional de Habitação
CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CLT – Consolidação das leis do Trabalho
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPP - Coordenação Política Pedagógica
FETRAF - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FGTS - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FUNRURAL- Fundo de Assistência Rural
GPOD – Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia
IBEC – Instituto Brasileiro de Estudos Contemporâneos
INPS - Instituto Nacional de Previdência Social
ITEPA – Instituto Técnico de Educação e Pesquisa em Reforma Agrária
MOP - Movimento Operário Popular
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
Pds – Projeto de Desenvolvimento Sustentável
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNB - Produto Nacional Bruto
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT - Partido dos Trabalhadores
SAF - Sistema AgroFlorestal
SDECTI – Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UEES - União Estadual de Estudantes Secundaristas
UNE - União nacional de Estudantes
UNESP- Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
<i>Dos problemas e objetivos da pesquisa.....</i>	<i>19</i>
<i>Dos procedimentos de pesquisa.....</i>	<i>20</i>
<i>Da estruturação do trabalho.....</i>	<i>23</i>
1 POR UMA COMPREENSÃO DO CONCEITO DE CIDADANIA: da Grécia Antiga ao Brasil Contemporâneo.....	25
<i>1.1 Cidadania Antiga.....</i>	<i>25</i>
<i>1.2 Cidadania burguesa.....</i>	<i>29</i>
<i>1.2.1 Direitos Civis: núcleo da cidadania burguesa</i>	<i>40</i>
<i>1.3 Cidadania no Brasil.....</i>	<i>44</i>
2 IDEOLOGIA, ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL E A CIDADANIA BURGUESA: da escola oficial à pedagogia do MST	63
<i>2.1 O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)</i>	<i>73</i>
<i>2.2 Os princípios educativos do MST.....</i>	<i>80</i>
3 DO CURSO PÓS-MÉDIO EM COOPERAÇÃO E AGROECOLOGIA À CERTIFICAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA DO CEETEPS.....	94
4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO MST NO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA DO CEETEPS	108
<i>4.1 Do Tempo Escola ao Tempo Comunidade</i>	<i>111</i>
<i>4.2 A pedagogia do MST em movimento no Curso Técnico em Agroecologia</i>	<i>131</i>
CONCLUSÃO	141
REFERÊNCIAS.....	150

INTRODUÇÃO

Na nossa experiência como docente, principalmente nas últimas três décadas, a categoria cidadania fez-se presente no planejamento político e pedagógico das escolas com o propósito de contribuir para a formação *cidadã* dos alunos. Essa formação escolar para a cidadania destacou-se nas reformas dos anos de 1990 que, por meio dos princípios de liberdade, de solidariedade humana e de gestão democrática, enfatizaram as categorias democracia e cidadania nas políticas educacionais brasileiras. Os governos do Brasil pós Regime Militar demonstraram grande interesse na promoção da cidadania, “[...] especificamente nas suas políticas para a educação. Por exemplo, tanto as Diretrizes Curriculares quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil, colocam a formação para a cidadania como um dos principais objetivos do ensino básico do país” (BANNEL; PRATA; FENERICH, 2011, p. 07).

Entretanto, enquanto o termo cidadania tornou-se corriqueiro na vida docente, algumas questões de ordem descritiva e explicativa apareceram: o que é cidadania? Qual o interesse do Estado em promover a cidadania? Qual é a concepção de cidadania presente nas políticas para educação no Brasil? O que é formar para a cidadania? Que *cidadão* estamos formando? Existe no Brasil alguma pedagogia que rompe ou que procura romper com a formação *cidadã* oficializada pelo Estado? Essas são algumas das questões que permeiam a nossa vida docente.

Para Pinsky (2015, p. 9), “Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico. O que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço”. Existem diferenças entre *ser cidadão* no Brasil e *ser cidadão* na França contemporânea, assim como há diferenças no exercício da cidadania na Grécia Antiga em comparação à Inglaterra do século XIX. Portanto, definir cidadania não é algo fácil, uma vez que, dependendo do tempo ou do espaço, diferentes definições entram em cena.

A palavra cidadania advém do latim *civitas*, que significa cidade. Na Idade Antiga, foi utilizada pelos gregos para designar os direitos dos cidadãos. Na *polis* grega, principalmente em Atenas, os *cidadãos* exerciam a cidadania participando diretamente das deliberações do governo. O uso da persuasão nas decisões públicas firmava o espírito dessa democracia que era restrita, pois apenas os homens livres

participavam das assembleias. Mulheres, crianças, estrangeiros e escravos não eram considerados *cidadãos*, logo, *ser cidadão* era um privilégio de poucos. Dessa forma, a categoria cidadania nasce por meio de um processo de exclusão, atrelada a uma democracia também excludente (CANFORA, 2007; WOOD, 2011).

Mesmo ante as restrições elencadas, a cidadania antiga² era considerada ativa, pois, não existindo a categoria representação, os cidadãos participavam efetivamente das decisões de governo mediante o voto direto. Esses ideais democráticos e o exercício da cidadania grega enfraqueceram e findaram com o domínio dos macedônios (338 a.C.).

Com o advento do liberalismo surge um novo conceito de cidadania, em que a passividade dos cidadãos caracterizará o exercício da cidadania política por meio da representação (LOSURDO, 2006; WOOD, 2007, 2011). As Revoluções Burguesas (Inglesa, Americana e Francesa), processo histórico protagonizado pela burguesia entre 1640 e 1850, trouxeram mudanças que alicerçaram a cidadania burguesa. A Revolução Inglesa (1640-1688) modificou as relações de poder na sociedade, abriu espaço para o modo de produção capitalista e para uma *era dos direitos* (MONDAINI, 2015). A Revolução Americana (1776) introduziu as ideias de direito à liberdade e de igualdade entre homens, mas preservou o instituto da escravidão. Como na Inglaterra, a cidadania implantada no novo país era de cunho liberal, beneficiando um grupo determinado, a burguesia estadunidense (CANFORA, 2007; LOSURDO, 2006).

Assim como a Revolução Americana, a Revolução Francesa (1789) apresentou os princípios de liberdade, de igualdade e acrescentou o de fraternidade, por meio dos Direitos Civis e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, contudo, diferencia-se da primeira por nascer com a pretensão de ser universal, sem qualquer tipo de distinção, e “[...] pretendeu alcançar a humanidade como um todo” (ODALIA, 2015, p. 164). Originariamente, a Revolução Francesa objetivou transformar o homem

² Por cidadania antiga entende-se usualmente a cidadania que existiu na Grécia e em Roma, pois tinham importantes elementos comuns. Neste trabalho, no entanto, para efeito de exemplificação, tomaremos a cidadania da Grécia, mas é importante salientar que, na Idade Antiga, a cidadania fazia parte do cotidiano de Roma, enraizada no processo histórico de conflitos entre classes antagônicas e de reivindicações por participação no governo, por paridade jurídica e econômica. Essas reivindicações não garantiram a igualdade entre todos os homens, pois na sociedade romana a escravidão era admitida pelo próprio Direito Civil que, também, institucionalizou a exclusão social entre os homens livres ao beneficiar aqueles com alto poder aquisitivo (GUARINELLO, 2015).

comum em *cidadão* por meio dos direitos civis e políticos garantidos por lei, porém, em uma sociedade capitalista, esses direitos serviram para a construção da ordem burguesa.

‘Os homens nascem e vivem livres e iguais perante as leis’, dizia seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais, ainda que ‘somente no terreno da utilidade comum’. A propriedade privada era um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas, se a corrida começasse sem *bandicaps*, era igualmente entendido como fato consumado que os corredores não terminariam juntos (HOBSBAWM, 1996, p. 77).

Portanto, o lema Liberdade, Igualdade e Fraternidade sucumbiu à sociedade de classes capitalista e sintetizou o nascimento da cidadania burguesa (DOMÉNECH, 2004).

Finalizando a sequência do período denominado de Era das Revoluções Burguesas, a Revolução Francesa de 1848, seguindo a esteira da Revolução Francesa originária, culminou na Segunda República Burguesa:

A república, [...] não é a república que o proletariado parisiense impôs ao governo provisório, não é a república com instituições sociais, não é o ideal com que sonharam os que lutaram nas barricadas. A república proclamada pela Assembleia Nacional, a única república legítima, é a república que não consiste em uma arma revolucionária contra a ordem burguesa, antes representa a reconstituição política desta, a reconsolidação política da sociedade burguesa, em suma: é a república burguesa (MARX, 2012, p. 56).

Para Marx (2012), os trabalhadores fizeram a Revolução junto com a burguesia e conseguiram impor seus interesses, também, ao lado dela. “Organização do trabalho! Sim, mas o trabalho assalariado é a organização burguesa já existente do trabalho. Sem ela, não há capital, não há burguesia, não há sociedade burguesa” (MARX, 2012, p. 46).

A Revolução de 1848 na França mudou o regime monárquico para o republicano sem alterar o poder do capital, sem modificar o direito à propriedade: a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho. A luta dos trabalhadores não garantiu a emancipação da classe trabalhadora e, em síntese, “[...] a república de fevereiro fez com que a dominação dos burgueses aparecesse em sua forma pura, ao derrubar a coroa atrás da qual se escondia o capital” (MARX, 2012, p. 45).

Os Direitos Civis são, portanto, o núcleo da cidadania moderna, pois evidenciam os elementos necessários para a reprodução do sistema capitalista: o direito de liberdade de ir e vir, de propriedade e de celebração de contratos (direito de contrair contratos válidos, por exemplo, os contratos de trabalho). Para ocultar essa realidade, a *liberdade* de reivindicação *oferecida* à classe trabalhadora contribuiu para a implementação dos Direitos Políticos e Sociais. Entretanto, assim como os Direitos Civis, esses Direitos também se ligaram à estrutura social do modo de produção capitalista (PACHUKANIS, 1988) e, ao longo da história moderna e contemporânea, a cidadania tornou-se a conquista dos direitos de caráter individualista-burguês.

Citando Marx (2010), a aplicação prática dos direitos, principalmente o de liberdade, que compõe a base da sociedade burguesa, é a aplicação do direito à propriedade privada. Assim, o homem “[...] não foi libertado da propriedade. Ele ganhou a liberdade de propriedade. Ele não foi libertado do egoísmo do comércio. Ele ganhou a liberdade de comércio” (MARX, 2010, p. 53).

Os Direitos Civis promoveram o individualismo e não a igualdade, uma vez que o direito à liberdade não é a vinculação do homem com os outros homens, mas sim a separação ou afastamento do homem dos demais. Nesse contexto, o conceito de cidadania, ao se vincular à propriedade, seguindo a formulação teórica do liberalismo, serviu à dominação e à desigualdade social.

A forma-sujeito de direito implantada pelo Estado burguês fez-se necessária para alicerçar a estrutura econômica capitalista de formação do mercado de trabalho. Serviu, assim, para que o Estado reconhecesse os agentes de produção (os proprietários dos meios de produção e os proprietários da força de trabalho), detentores de alguns direitos imprescindíveis na celebração de contratos.

Para Saes (2001, p. 382), essa efetivação da forma-sujeito de direito presente na criação dos Direitos Civis “[...] produz um efeito ideológico de cidadania; ou seja, o sentimento de que essa concessão de prerrogativas reais igualiza todos os indivíduos, o que irá alimentar no plano social o próprio ideal da igualdade”.

O efeito ideológico de cidadania está vinculado ao sentimento de liberdade e igualdade de todos, à ilusão de que os Direitos Civis, presentes no sistema capitalista gerador de desigualdade, são universalistas e igualitários. O sentimento ilusório de cidadania será elaborado pela burguesia para construção e manutenção de sua

própria hegemonia. Por meio da sociedade civil (GRAMSCI, 2001), esse sentimento será inculcado nos indivíduos como sentimento real e, portanto, a escola transformar-se-á no lugar propício para a preparação dos sujeitos de direito, para a habilitação da força de trabalho, para a formação dos *cidadãos* da sociedade capitalista, pois se configura no espaço de socialização de crianças e de jovens.

A escola na sociedade capitalista desempenha várias funções, porém, a mais imediata para o capital é a de formar a força de trabalho para o mundo do trabalho. Entretanto, a relação entre a escola e o mundo do trabalho não é direta, mas encontra-se mediada pelo mercado. [...] a escola não educa diretamente para o trabalho na produção, mas para que o estudante converta-se numa força de trabalho habilitada que as empresas buscarão no mercado de trabalho, o qual é uma das categorias fundamentais da ordem social (DAL RI, 2013, 157).

O sistema de ensino na sociedade capitalista sofre as determinações do processo produtivo e inculca a ideologia burguesa (GRAMSCI, 2001; BAUDELOT, ESTABLET, 1971; ALTHUSSER, 2008; MÉSZÁROS, 2008a), por exemplo, a *conquista da cidadania plena de homens livres e iguais*. A escola torna-se espaço de internalização do capital, pois o Estado Burguês, ao atender aos interesses da classe dominante, transmite a ideologia que mantém os interesses da burguesia e insere a mão de obra *cidadã* no mercado de trabalho.

Contudo, e de acordo com a teoria gramsciana e meszariana, as escolas são, também, lugares de contraposição a internalização do capital, isto é, são espaços legitimadores do capitalismo, todavia, podem apresentar agendas para *além do capital*.

Como em toda sociedade capitalista, a escola brasileira é mediada pelos interesses do capital, mas também apresenta ações relativamente contra-hegemônicas ou *contracidadania* burguesas.

Sobre as questões relacionadas à cidadania burguesa no Brasil, que começaram a ser esboçadas no período imperial, compreendemos, assim como Saes (2001), que a sua implantação só ocorreu a partir da Revolução Política Burguesa dos anos finais do século XIX. Ao longo do século XX, a implantação da cidadania burguesa aconteceu de maneira instável, pois houve alternâncias de períodos democráticos e de períodos ditatoriais. Como diz Saes (2001), essa instabilidade está relacionada ao processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que se configurou de maneira retardatária, dependente e acelerada.

Diante dessa instabilidade, o século XX no Brasil foi marcado pelo surgimento de vários movimentos sociais. A história do Brasil, pós golpe militar de 1964, as décadas de 1970 e 1980, no que tange às lutas e aos movimentos sociais, será umas das mais ricas, com a manifestação das lutas sociais da classe operária, as lutas das classes populares por moradia, as lutas pelas mudanças de regime político, as lutas por questões ambientais, as lutas e movimentos de raça, etnia e cor, as lutas e movimentos de gênero, as lutas sociais no campo, as lutas cívicas etc.

É nesse contexto de novas lutas que surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Na década de 1970, o governo militar desencadeou mudanças na política fundiária por meio da instauração dos projetos agropecuários de grandes empresas, da rápida industrialização da agricultura e dos privilégios do capital monopolista, que contribuíram para a concentração de terras e, consequentemente, para a expropriação e exploração dos trabalhadores rurais. Dessa forma, as lutas e ocupações de terra multiplicaram-se por todo o país, resultando na fundação oficial do MST em 1984 (FERNANDES, 1996).

Aliada às lutas pela propriedade da terra, a educação tornou-se, também, uma das prioridades do Movimento. Como lembra Caldart (2012, p. 228), a luta pelo direito e acesso a escolas públicas fez parte da agenda do MST desde o início e, para a organização dessa luta, o Setor de Educação foi criado com o propósito de educar pelo e para o trabalho coletivo, de contribuir para a permanência dos jovens nos Assentamentos e de oportunizar uma formação política dos assentados. Portanto,

[...] acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer, e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte estratégica de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos (CALDART, 2012, p. 229-230).

Por meio de uma pedagogia própria, as escolas do Movimento passaram a utilizar-se da gestão democrática e da auto-organização dos alunos como princípios norteadores dos Projetos Políticos Pedagógicos (DAL RI; VIEITEZ, 2008). Essa pedagogia própria se contrapôs à escola capitalista e, assim, os valores liberais passaram a ser negados, criticados ou afastados. Como argumentam Dal Ri e Vieitez (2008, p. 197),

Aceitar que o MST tenha elaborado uma pedagogia pode ser polêmico, no entanto, ao produzir e implementar uma nova proposta de educação em suas escolas, o movimento acabou criando também

uma nova forma de lidar com matrizes pedagógicas ou com as pedagogias construídas historicamente. O MST não assume ou se filia a nenhuma delas, mas incorpora e implementa aspectos teórico-práticos de várias abordagens.

As pedagogias importantes para o MST são: *a pedagogia da luta social; a pedagogia da organização coletiva; a pedagogia da terra; a pedagogia do trabalho e da produção; a pedagogia da cultura; a pedagogia da escolha; a pedagogia da história e a pedagogia da alternância* (MST, 1999a).

Todas as pedagogias citadas visam, dentre outros objetivos, ao fortalecimento do vínculo dos assentados com os demais assentados, com a luta e com a terra. Negam, ainda, a formação da escola capitalista, desafiando, por exemplo, “[...] a superação, por meio de novas relações de trabalho, da cultura individualista do modo de produção vigente”. A Pedagogia do Trabalho e da Produção, por exemplo, busca “[...] construir um novo sentido para o trabalho do campo, novas relações de produção e de apropriação dos resultados do trabalho” (DAL RI, VIEITEZ, 2008, p. 198).

Os *Cadernos de Educação* (1992, 1996, 1999a, 1999b) do MST e estudiosos dessas pedagogias apresentam os princípios educacionais desse Movimento Social como práticas que negam a escola capitalista. Para Dal Ri e Vieitez (2008, p. 258), “[...] no âmbito dos conteúdos curriculares, o que distingue os cursos do MST dos oficiais é, sobretudo, a ideologia ou a concepção de mundo veiculada”. A pedagogia da escola oficial vislumbra o capital e a do MST a emancipação dos indivíduos:

A ideologia disseminada na escola oficial procura ocultar a realidade difundindo a visão de que na sociedade, embora exista estratificação social, não existem classes antagônicas. Essa visão de mundo apresenta a sociedade como se essa fosse unívoca [...]
Contrapondo-se a essa visão, o MST trabalha com a ideia seminal de que o capitalismo é uma sociedade de classes antagônicas, no qual prevalece a dominação e a exploração da burguesia sobre as classes trabalhadoras e que os Sem Terra, como parte da classe trabalhadora, devem lutar pela sua emancipação (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 259).

Ao indagarmos se existe no Brasil alguma pedagogia que procura romper com a formação para o mercado de trabalho ou com a formação para a cidadania burguesa oficializada pelo Estado, encontramos importantes elementos pedagógicos anti-hegemônicos nas escolas do MST. Entretanto, o currículo básico das escolas desse Movimento Social segue o que está oficializado pelo Estado e, para a certificação dos alunos, algumas escolas unem-se às agências públicas governamentais, como

Universidades, Escolas Técnicas e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, acarretando problemas na construção de uma pedagogia anti-hegemônica.

Dos problemas e objetivos da pesquisa

A presente pesquisa parte da crítica à relação estabelecida entre educação e modo de produção do capital, principalmente a formação efetivada nos cursos técnicos, modalidade de ensino encontrada na educação básica brasileira que tem como objetivo a capacitação dos indivíduos para as diversas atividades do setor produtivo. Voltados para os estudantes de ensino médio ou para aqueles que terminaram esse nível de educação, os cursos técnicos são certificados por instituições de ensino autorizadas pelas Secretarias Estaduais de Educação. O Estado é, portanto, o gestor da capacitação para o trabalho, garante e controla a competência dos trabalhadores, inculcando a ideologia dominante do individualismo, da meritocracia, da liberdade, da igualdade e da cidadania.

Em contraponto, o MST criou ao longo de sua história a demanda pela educação profissional, pois compreendeu a necessidade da formação de trabalhadores para atuarem dentro dos Assentamentos e Acampamentos. Dessa forma, o setor de educação desse Movimento Social passou a oferecer, além do ensino fundamental e médio, a formação técnica, por exemplo, o curso de formação de professores, os cursos técnicos em saúde comunitária, em gestão de cooperativas e, também, em agroecologia. Entretanto, para a certificação oficial do Estado, algumas escolas estabelecem parcerias com Instituições Públicas de Ensino.

É essa educação profissional oferecida pelo MST em parceria com as escolas oficiais do Estado que fomentou a formulação dos seguintes problemas de pesquisa: as parcerias com as instituições oficiais de ensino mudam os princípios educativos do MST ou sua prática pedagógica? Elas favorecem a hegemonia dos princípios educacionais capitalistas, dentre eles, a formação para a cidadania burguesa, ou seja, para o trabalho alienado?

Verificar os elementos de contraposição à cidadania burguesa presentes nas práticas pedagógicas do MST e estudar os problemas dessa formação educacional *contracidadania* burguesa foram os objetivos gerais desse trabalho. Dessa forma,

justificamos a realização da pesquisa como um meio de contribuir no movimento/construção do projeto pedagógico da classe trabalhadora.

Para tanto, descrevemos e analisamos a parceria estabelecida entre a Unesp de Marília, o MST e o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), a qual atende aos princípios do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), no oferecimento do **Curso Técnico em Agroecologia**, que vigorou durante o período de agosto de 2015 a março de 2017, nas seguintes escolas: Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg (MST), em Agudos (SP), e Escola Técnica Augusto Tortolero Araújo (CEETEPS), em Paraguaçu Paulista (SP).

Esse curso foi implantado para atender a necessidade de certificação do Projeto **Pós-médio em Cooperação e Agroecologia para a juventude rural do MST do Oeste e Centro-Oeste Paulista** (parceria Unesp de Marília, MST e Etec/CEETEPS, Pronera), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e houve participação do Instituto Brasileiro de Estudos Contemporâneos (IBEC) e, principalmente, do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (GPOD) da Unesp de Marília.

Como objetivos específicos, procuramos:

- a) analisar o significado da categoria cidadania numa perspectiva histórica e na sociedade contemporânea;
- b) contrapor a formação *cidadã* da escola oficial do Estado com a pedagogia do MST;
- c) verificar os problemas, as contradições e os desafios presentes nas práticas pedagógicas durante a implantação do Curso Técnico em Agroecologia.

Dos procedimentos de pesquisa

Para a análise das mediações da sociedade burguesa nas práticas pedagógicas do MST, ou seja, dos problemas na formação educacional do MST *contracidadania* burguesa, o Materialismo Histórico-Dialético foi o caminho mais apropriado e, portanto, utilizado.

Por meio desse método, Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) estabeleceram um modo diferente de analisar a realidade em oposição à concepção idealista da história.

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. [...] O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealista da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

Ao aderirmos ao Materialismo Histórico-Dialético, seguimos o princípio de que tudo se relaciona, ou seja, os fatos e as ideias são compreendidos a partir de sua ligação com a realidade, em uma perspectiva de totalidade. Dessa forma, entendemos o real como uma construção histórica formada por relações dialéticas em constante movimento. “Para ser materialista, histórica e dialética, a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos à priori, mas construídos historicamente” (FRIGOTTO, 1991, p. 78).

Compreendemos, também, que não é possível, para o pesquisador ligado a uma concepção marxista da realidade, realizar um trabalho no campo social sem ter familiaridade com conceitos marxistas fundamentais, tais como: estrutura das formações sócio-econômicas, modos de produção, relações de produção, luta de classe, ideologia etc.

Seguimos, ainda, as orientações de Triviños (1987, p. 73-74) quanto ao procedimento geral que orienta o conhecimento do objeto por meio do Materialismo Histórico-Dialético: a) *contemplação viva* do fenômeno (reunião de materiais e informações) para a identificação das principais características do objeto de estudo; b) *análise do fenômeno*, ou seja, “[...] a penetração na dimensão abstrata do mesmo”, estabelecendo as relações sócio-históricas do fenômeno, elaborando juízos, raciocínios e conceitos sobre o objeto. Nessa fase a elaboração e aplicação de diferentes tipos de instrumentos para reunir informações (questionários, entrevistas, observações) são relevantes; c) *realidade concreta do fenômeno*, isto é, “[...] estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário

e o contingente”. Portanto, é nessa fase que se realiza o estudo das informações, observações, entrevistas etc., para atingir a realidade concreta do fenômeno.

Assim, para captar o movimento das práticas pedagógicas do MST e entendê-las em sua totalidade, utilizamos como objeto de estudo empírico as práticas pedagógicas presentes na implantação do Curso Técnico em Agroecologia oferecido pela parceria Unesp de Marília, MST e CEETEPS, durante o período de agosto de 2015 a março de 2017. Nessa parceria, a Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg, de Agudos (SP), do MST, uniu-se à Escola Técnica Augusto Tortolero Araújo, de Paraguaçu Paulista (SP), uma escola técnica do CEETEPS que estabelece relação direta com o mercado de trabalho. Essa parceria foi mediada por meio de um projeto da Unesp de Marília, enviado e aprovado pelo CNPq.

O trabalho foi realizado por meio dessa pesquisa empírica (o real aparente) e, também, da pesquisa bibliográfica e documental. Esses procedimentos metodológicos contribuíram de maneira significativa para a produção do conhecimento, pois ajudaram a ordenar nossas ideias, os dados coletados, outrossim, a “[...] construir um ‘objeto’ que, como princípio, possa também servir aos outros” (ECO, 2006, p. 5).

Como diz Burawoy (2014), a pesquisa teórica fornece os subsídios para observar e analisar a realidade social. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica auxiliou na compreensão da categoria cidadania, da educação *cidadã* na escola capitalista e da pedagogia contra-hegemônica do MST, fornecendo o aporte necessário para o desenvolvimento e a análise do estudo e dos dados empíricos.

Quanto à pesquisa documental, utilizamos: a deliberação do CEETEPS; o Projeto Político Pedagógico da Escola Técnica; o Programa Agrário do MST; os Cadernos de Educação, de Formação e os Boletins do MST; o Projeto do Curso de Cooperação e Agroecologia, Unesp- Marília, enviado ao CNPq; o Plano do Curso Técnico em Agroecologia do CEETEPS e o Relatório Final do Curso enviado ao CNPq.

Sobre a coleta de materiais empíricos *in loco*, para a aproximação direta das atividades desenvolvidas no curso, empregamos a técnica da observação, de acordo com os objetivos da pesquisa. Durante a implantação do Curso Técnico em Agroecologia, observamos algumas atividades do Tempo Escola e, no último semestre do curso (Módulo III), atuamos na docência do componente curricular Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Agroecologia e

orientamos as atividades dos Projetos de Conclusão de Curso, realizadas no último Tempo Comunidade.

Participamos como ouvintes de algumas reuniões dos proponentes e coordenadores do curso, que aconteceram antes, durante e pós finalização das atividades curriculares, na escola do MST e na Unesp de Marília. Algumas informações coletadas nessas reuniões foram utilizadas de maneira direta ou indireta nesse trabalho. Ressaltamos, ainda, que sustentamos um contato via e-mail com o professor proponente do Projeto do Curso Cooperação e Agroecologia, e facilitou-se, portanto, o esclarecimento de algumas dúvidas que surgiram no caminhar do trabalho.

Realizamos, também, entrevistas semiestruturadas com as duas coordenadoras do Curso Técnico em Agroecologia, que atuaram, de maneira distinta, representando o MST e o CEETEPS. Utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada com seis alunos e, no Módulo III, pedimos aos dezenove alunos concluintes para avaliarem, em forma de redação, o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Essas avaliações em forma de Redação foram realizadas durante o período em que atuamos como docente, assim, acompanhamos a dedicação individual dos alunos na execução dessa atividade³.

Da estruturação do trabalho

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos e de acordo com a ordem de investigação. No primeiro capítulo, intitulado *Por uma compreensão do conceito de cidadania: da Grécia Antiga ao Brasil Contemporâneo*, discorremos, por meio de elementos históricos e teóricos, sobre a cidadania antiga, a cidadania burguesa e a cidadania no Brasil, para estabelecer uma definição dessa categoria. No segundo capítulo, denominado de *Ideologia, organização educacional e a cidadania burguesa: da escola oficial à pedagogia do MST*, abordamos o papel da escola capitalista e apresentamos as práticas pedagógicas da autarquia CEETEPS e das escolas do MST.

³ A maioria dos entrevistados não autorizou a divulgação de seus nomes neste trabalho. Dessa forma, para efeito de padronização, optamos por não divulgar os nomes e, assim, os diferenciamos pela atividade ocupada, instituição e assentamento de origem, com exceção daqueles alunos que, na avaliação do curso, não identificaram o assentamento de origem.

No terceiro capítulo, *Do Curso Pós-médio em Cooperação e Agroecologia à certificação do Curso Técnico em Agroecologia do CEETEPS*, descrevemos os projetos pedagógicos dos cursos que culminaram na certificação dos alunos assentados em Assentamentos de Trabalhadores Rurais do Estado de São Paulo. No quarto capítulo, *As práticas pedagógicas do MST no Curso Técnico em Agroecologia do CEETEPS*, apresentamos os dados empíricos e abordamos as práticas pedagógicas do MST *contracidadania burguesa*, ou seja, caminhamos do Tempo Escola ao Tempo Comunidade e estabelecemos os elementos de contraposição à cidadania burguesa.

1 POR UMA COMPREENSÃO DO CONCEITO DE CIDADANIA: da Grécia Antiga ao Brasil Contemporâneo

Cidadania, de forma abstrata, refere-se ao indivíduo social de direitos e deveres capacitado a participar da vida em sociedade. Alguns teóricos estabelecem uma ligação entre a cidadania e o advento do capitalismo, mas a noção de cidadania não é exclusiva do mundo moderno, pois, nas cidades-estado da Grécia Antiga (séculos V-IV a. C.), eram considerados *cidadãos* sujeitos livres, do sexo masculino, predominantemente proprietários de uma parcela agrícola, nascidos na polis, que usufruíam do pertencimento à comunidade por meio dos seus direitos e da proteção das leis. Como diz Guarinello (2015, p. 35), “Pertencer à comunidade da cidade-estado não era, portanto, algo de pouca monta, mas um privilégio guardado com zelo, cuidadosamente vigiado por meio de registros escritos e conferido com rigor”.

É no período moderno que a cidadania vai encontrar “[...] sua máxima expressão, tanto teórica quanto prática” (COUTINHO, 2005, p. 02), por localizar nas teorias liberais e no nascimento da sociedade capitalista o terreno ideal para o desenvolvimento dos Direitos Cívicos, dos direitos individualistas, característica predominante da sociedade burguesa. Foi na Era das Revoluções Burguesas que os direitos cívicos de propriedade, liberdade e segurança constituíram os princípios fundamentais da cidadania burguesa e foram utilizados na edificação do Estado Burguês.

Dessa forma, neste capítulo discorreremos sobre essa categoria ao longo do tempo, da cidadania antiga à cidadania burguesa e abarcamos, também, o caminho da cidadania no Brasil.

1.1 Cidadania Antiga

A cidadania é um conceito constitutivo da democracia na cidade-estado de Atenas⁴, na Grécia Antiga (Séculos V-IV a. C.), território agrícola e urbano em que os assim considerados *cidadãos* participavam da formação do governo, propondo e aprovando leis. “Os principais marcos ao longo da estrada que leva a democracia

⁴ Conforme já salientamos na introdução desse trabalho, nota de rodapé 1, para a compreensão da categoria cidadania na Idade Antiga (Grécia e Roma), escolhemos a cidade-estado de Atenas como tipicidade de contrates.

antiga, tais como as reformas de Sólon e Clístenes, representam momentos fundamentais no processo de elevação do *demos* à condição de cidadania” (WOOD, 2007, p. 177), em virtude de, até os séculos VII e VI a. C., os eupátridas (os bem-nascidos) detentores das terras férteis controlarem o poder econômico e político de Atenas.

Para sanar os conflitos existentes entre as classes de comerciantes, artesãos enriquecidos, pequenos proprietários de terra e a hegemonia aristocrática, Sólon, a partir de 594 a.C., interferiu nas questões políticas e econômicas, eliminando a escravidão oriunda de dívidas, devolvendo as terras confiscadas aos proprietários, cancelando as dívidas dos *cidadãos* pobres, estabelecendo o poder econômico como critério para participar da vida política e criando a assembleia popular com a participação de todos os homens livres atenienses, filhos de pai e mãe atenienses e maiores de 30 anos (FUNARI, 2002).

Entretanto, essas interferências culminaram em insatisfação da elite agrária, também, em mobilização popular. Com a ascensão política de Clístenes, em 510 a.C., houve a divisão dos atenienses em dez tribos e mistura de indivíduos de origens e condições econômicas diferentes, com a intenção de diminuir a influência das famílias mais abastadas e de estabelecer direitos iguais a todos os *cidadãos* (FUNARI, 2002). Esse legislador foi o responsável pela reforma cívica ateniense, pois alargou as possibilidades para que o indivíduo tivesse direito à cidadania: ser livre e filho de pais atenienses, ter nascido em Atenas, ser maior de 18 anos e pertencer ao gênero masculino. Estabeleceu, portanto, o princípio da isonomia, em que *todos os cidadãos* seriam iguais perante a lei. Entretanto, essa cidadania não englobava a maioria da população, uma vez que as mulheres, os escravos e os estrangeiros não tinham o direito de opinar sobre o funcionamento da sociedade, propondo e aprovando leis.

Contudo, eram considerados *cidadãos* os menos abastados, mas proprietários de seus meios de subsistência. Os pequenos produtores rurais realizavam julgamentos políticos e falavam sobre suas necessidades em assembleias públicas. Dessa forma, a condição civil de pequeno produtor rural, do pequeno proprietário, tinha implicações econômicas, pois a igualdade política, ao coexistir com a desigualdade econômica, contribuía para mudanças substanciais por meio do poder do *demos* (WOOD, 2011).

Compreendemos, assim, que a cidadania era atribuída àqueles que pertenciam às comunidades como proprietários, aos que tinham posses. Na Grécia Antiga, as cidades-estado eram territórios agrícolas ocupados por camponeses, formando, então, as associações de proprietários de terra. “O indivíduo, proprietário autônomo de seus meios de subsistência e de riqueza, só existia e era possível no quadro de uma comunidade concreta” (GUARINELLO, 2015, p. 33). Portanto, pertencer a uma cidade-estado era fazer parte de uma identidade comunitária que produzia o *cidadão* por meio dos costumes coletivos e das regras. O vínculo de sangue, ser filho de pai e de mãe atenienses, garantia o pertencimento ao corpo de *cidadãos*.

O pertencimento a essas comunidades era um privilégio controlado por registros escritos, garantindo aos indivíduos direitos sobre seus bens. “Pertencer à comunidade era participar de todo um ciclo próprio de vida cotidiana, com seus ritos, costumes, regras, festividades, crenças e relações pessoais” (GUARINELLO, 2015, p. 35). As pessoas que pertenciam a essas comunidades possuíam os direitos civis, os direitos e deveres como membros da comunidade e sobre suas propriedades e os direitos políticos de participação efetiva nas assembleias deliberativas. “Como já ressaltava o filósofo grego Aristóteles, fora da cidade-estado não havia indivíduos plenos e livres, com direitos e garantias sobre suas pessoas e seus bens” (GUARINELLO, 2015, p. 35).

Canfora (2007, p. 39), citando o governo de Péricles, de 444 a 429 a.C., que aperfeiçoou o sistema político implantado por Clístenes, constata que em Atenas eram poucas as pessoas que possuíam a cidadania, ou seja, “[...] os homens adultos (em idade militar), desde que filhos de pai e mãe atenienses, e os que nasceram livres”. A cidadania plena não era concedida aos sem posse. Apenas o *cidadão/guerreiro* participava de pleno direito nas assembleias deliberativas, pois ser guerreiro era ter meios para providenciar a armadura.

Com efeito, é o proprietário-detentor de uma determinada entrada financeira, na maior parte das vezes de natureza fundiária— quem se arma ‘às próprias custas’ [...]. Até então, os sem posses viviam numa condição de minoria política, expostos ao risco de uma substancial supressão— em determinadas circunstâncias—, inclusive dos direitos civis. Em suma, uma condição não muito distante da dos não-livres (CANFORA, 2007, p. 40).

Um século depois de Sólon, com o nascimento da frota marítima de Atenas e a guerra contra os Persas, a mão de obra bélica dos marinheiros passou a ser fundamental. Esse grupo social, que formava um corpo militar, não tinha a

necessidade de prover o seu próprio armamento, porque a força dos braços era a arma necessária para colocar os barcos em movimento.

É aqui que se dá a viragem, o acontecimento político-militar que determinou o alargamento da cidadania aos sem posse [...], que são elevados à dignidade de cidadão/guerreiros, precisamente por serem marinheiros, no caso de Atenas, da mais poderosa frota do mundo grego (CANFORA, 2007, p. 40).

Esse *alargamento da cidadania* ateniense associa-se, diretamente, ao império marítimo. Entretanto, “[...] a participação nas assembleias deliberativas e, portanto, no próprio funcionamento da democracia, não era de todo automática nem indiscriminada” (CANFORA, 2007, p. 43). Alguns grupos sociais ganhavam força e voz em relação a outros e, assim, prevaleceu a direção política nas mãos das classes mais fortes e ricas que, a qualquer momento, aliciavam uma porção das classes pobres para conseguir a maioria nas assembleias populares.

O *bem inestimável* da cidadania não apagou as diferenças sociais ao atribuir aos pobres os mesmos direitos políticos dos mais abastados. Como diz Chauí (2004, p. 352- 353), a invenção da política e da cidadania na Grécia Antiga não criou uma sociedade sem classe, justa e feliz. Na democracia ateniense “[...] para muitos cargos, o pré-requisito da riqueza vigorava e havia mesmo atividades portadoras de prestígios que somente os ricos podiam realizar”. A democracia, a invenção da política por meio da cidadania, buscou o fim do despotismo, do uso da força e da violência na resolução de conflitos entre as classes sociais em Atenas, contudo, tanto no despotismo quanto na democracia, “[...] a sociedade procura organizar-se economicamente (isto é, determina a forma da propriedade), mantendo e mesmo criando diferenças sociais profundas entre proprietários e não proprietário, ricos e pobres, livres e escravos, homens e mulheres” (CHAUÍ, 2004, p. 353).

O sistema democrático ateniense perdeu força na vitória dos espartanos na Guerra do Peloponeso (431-404 a.C.). Esse conflito militar entre as cidades-estado de Atenas e Esparta iniciou-se pela desconfiança dos espartanos quanto ao desenvolvimento econômico e aumento da influência política de Atenas na região da península do Peloponeso. Com o fim da guerra e a vitória de Esparta, os espartanos, por meio de um golpe oligárquico, derrubaram a democracia ateniense e implantaram o sistema de governo autoritário dos Trinta Tiranos (404 a. C.). A democracia e a cidadania em Atenas foram parcialmente restabelecidas em 403 a.C., depois da expulsão dos tiranos. Entretanto, as lutas entre as cidades-estado da Grécia Antiga

tornaram-se frequentes, enfraqueceram Atenas, que caiu sob domínio dos macedônios na Batalha de Queroneia (338 a.C.), e resultaram, também, no enfraquecimento dos ideais democráticos.

Em síntese, a cidadania em Atenas, ao longo da Antiguidade, apesar de excludente, foi uma conquista da classe de comerciantes, de artesãos e de pequenos proprietários por participação efetiva na sociedade ante os governos dos *bem-nascidos*. O seu *alargamento* aos homens livres e sem posse (os marinheiros) não diminuiu as diferenças sociais, entretanto, trouxe o sentimento de participação da classe dos não afortunados na sociedade.

Na Idade Média, a influência hegemônica da Igreja, o Estado Absolutista, as relações sociais de servidão, de obrigações recíprocas e o predomínio do mundo rural inviabilizaram qualquer movimento que se assemelhasse ao exercício da cidadania antiga ateniense.

1.2 Cidadania burguesa

Na Idade Moderna, o liberalismo criou “[...] uma cidadania passiva, uma coleção de *cidadãos* – ‘o povo’– concebido como massa de indivíduos atomizados [...]” (WOOD, 2007, p. 426). Para explicar esse conceito moderno de cidadania, Wood (2007, p. 425) cita os Estados Unidos e o seu processo histórico. Segundo a autora,

A existência de um corpo cidadão ativo surgido do período colonial e da Revolução tornava impossível a opção de lhes negar seus direitos políticos na nova Constituição, não podia manter-se nada parecido à antiga separação entre dirigentes e produtores, entre uma elite politicamente privilegiada e uma massa sem opção ao voto (WOOD, 2007, p. 425).

Assim, num primeiro momento, houve a negação da democracia pelos fundadores da Constituição norte-americana (1789) e, posteriormente, sua redefinição, pois:

[...] a ingerência de elementos mais democráticos pressionou o debate e eles foram forçados a uma mutação retórica, assim em certas ocasiões eles denominavam a sua república como uma ‘democracia representativa’. Nesta nova concepção de democracia, o *demos* ou ‘povo’ era crescentemente despojado de seu significado social. As novas condições históricas tornaram possível dotar o ‘povo’ de um significado puramente político (WOOD, 2007, p. 426).

Os pobres tornaram-se *cidadãos* de certos direitos comuns em uma *democracia representativa* que os distanciou do poder, ou seja, a democracia configurou-se em um “[...] filtro entre as pessoas e o Estado [...]” (WOOD, 2007, p. 426). Dessa forma,

[...] nos Estados Unidos se inventou uma nova concepção de democracia formada por muitos indivíduos particulares e isolados que renunciavam a seu poder para delegá-lo em alguém mais e desfrutar de forma passiva de certos direitos cívicos e liberdades básicas. Em outras palavras, eles inventaram um conceito de cidadania passiva, dissocializada e, inclusive, despolitizada (WOOD, 2007, p. 427).

Houve, portanto, a identificação da democracia com o liberalismo e, conseqüentemente, a concepção moderna de cidadania sofreu a influência dos ideais do liberalismo do século XVIII.

Oriunda do latim *Liber* (livre), a palavra liberal refere-se às ideias de pensadores dos séculos XVII e XVIII, tais como os ingleses Tomas Hobbes (1588--1679) e John Locke (1632--1704).

As semelhanças entre os pensamentos de Hobbes e Locke podem ser sintetizadas nos seguintes pontos: a concepção individualista do homem, a lei natural como lei de autopreservação, a realização de um pacto ou contrato para sair do estado de natureza, e por último, a sociedade política como remédio contra os males e problemas do estado de natureza (VÁRNAGY, 2006, p. 57).

As teorias contratualistas desses dois pensadores marcaram a passagem do estado de natureza à sociedade civil, com a transformação dos direitos naturais em direitos civis. Os indivíduos, por meio de um acordo ou contrato, aceitaram transformar a liberdade natural em liberdade civil, trocando a posse natural de bens pela cidadania (MONDAINI, 2015).

Hobbes considerava que os homens no estado de natureza eram egoístas e viviam competindo por riqueza, poder e segurança, em uma *guerra de todos contra todos* (CHAUÍ, 2004). Defendeu, assim, a passagem da sociedade natural à sociedade civil, utilizando o contrato social ou a transferência do direito natural dos contratantes ao Estado soberano para a garantia de seus direitos à vida, à liberdade e à paz. Tendo como objetivo a proteção contra as guerras constantes de uns contra outros, o contrato social passava a crença de ser a favor do povo.

Entretanto, o Estado soberano teria o poder absoluto de controlar os membros da sociedade, que se tornariam voluntariamente súditos ao renunciarem à liberdade

que tinham sobre si mesmos. Dessa forma, os súditos depositariam no Estado soberano a absoluta confiança sem questioná-la. O Estado teria, assim, “[...] o poder para promulgar e aplicar as leis, definir e garantir a propriedade privada e exigir obediência incondicional dos governados. [...] O soberano detém a espada e as leis; os governados, a vida e a propriedade de bens” (CHAUÍ, 2004, p. 375).

Sobre o Estado soberano e os governados, Thompson (1998, p. 131), ao tratar dos conflitos entre ricos e pobres na luta pela propriedade agrária por meio do direito, dos costumes e das tradições nos séculos XVI, XVII e XVIII, revela que foi difícil explicar a existência de terras comunais dentro das categorias capitalistas, pois a política dos cercamentos transformava as terras comuns dos senhores e servos em pastos para as ovelhas e para as lavouras de algodão. O direito à terra, então, passou a ser questionado na Inglaterra, ou seja, as terras comunais foram reivindicadas em uma luta contra o cercamento de áreas agrícolas estabelecido pelo Rei. Por meio da autorização do Rei, aqueles que faziam uso da terra ao longo do tempo, em uma relação marcada pela tradição e pelos costumes, eram retirados, abrindo espaço para os grandes produtores das matérias-primas que abasteceriam a indústria têxtil.

Locke respondeu esse problema sobre a origem da propriedade e o direito à terra, defendendo a teoria da propriedade privada como direito natural. Considerava que os indivíduos poderiam apropriar-se da terra por meio do trabalho, porque Deus entregou à humanidade, de maneira espontânea e natural, as frutas e os animais. “Mas o que era comum não era visto como uma comunidade positiva e sim negativa: não pertencia a ninguém e estava aberto a qualquer pessoa que dele se assenhorasse” (THOMPSON, 1998, p. 131).

Introduziu, assim, a ideia de que Deus criou todos os homens iguais e concedeu-lhes a missão de trabalhar e o direito à propriedade privada. Tudo aquilo que era retirado do estado natural por meio do trabalho transformava-se em propriedade privada, um direito conquistado. O Estado existiria a partir do contrato social e sua principal finalidade seria a garantia do direito natural de propriedade (LOCKE, 1973, p.51). Apresentou, portanto, um argumento ideológico, pois as terras comunais, as terras do povo, foram usurpadas pela força das armas da classe dominante e caberia ao Estado mantê-las, agora como propriedade privada, nas mãos dos usurpadores.

Assim como Hobbes, Locke defendeu a passagem do estado de natureza ao estado civil por meio do contrato social. Entretanto, Locke considerava que o Estado tinha funções administrativas de guardião dos direitos individuais, da segurança jurídica e do direito à propriedade por meio do consentimento e confiança do povo, que poderia destituir do cargo o governante que, agindo de má-fé, quebrasse a confiança depositada (CHAUÍ, 2004, p. 374-375).

Essa teoria da propriedade-trabalho e as ideias contratualistas do período legitimavam a superioridade da burguesia, que era proprietária *graças ao seu próprio trabalho*. Dessa forma, o burguês reconhecia-se como superior e aos trabalhadores pobres restavam as conquistas do status de proprietários através do trabalho e eram, assim, os próprios culpados pela condição de inferioridade.

Segundo Canfora (2007, p.65), a ideia de liberdade defendida era, portanto, uma “[...] liberdade egoísta, reservada a poucos, a uma minoria”. Para o autor, ao longo da história, a liberdade democrática existiu de maneira paradoxal. Dessa forma, cita as ligações inquietantes entre liberdade e escravidão existentes na Grécia Antiga, na Revolução Inglesa do século XVII e na Revolução Americana do século XVIII, que “[...] conviveram serenamente com a escravidão, aliás, contribuíram para a manter em vigor [...]” (CANFORA, 2007, p.72).

Nas Revoluções Inglesa e Americana, os defensores da liberdade eram favoráveis à escravidão. Canfora (2007, p. 62) explica as razões desse paradoxo por colocarem os interesses econômicos em primeiro plano. No que se refere aos Estados Unidos na guerra contra a Inglaterra, “[...] a prova mais evidente da mutilação do conceito de liberdade, na sua aplicação em vantagem de uma classe, foi exatamente a permanência, neste novo Estado ‘livre’, de uma instituição como a escravidão que negava liberdade”, garantindo a superioridade de uma classe em relação a outra e o direito à propriedade privada.

Portanto, historicamente o liberalismo defendeu a liberdade e igualdade de uma classe social, ou seja, da burguesia, contribuindo, na teoria e na prática, para a desigualdade entre os indivíduos. Como diz Losurdo (2006, p. 28):

Até a metade do século XVII, a Holanda, país onde ocorre o prólogo das sucessivas revoluções liberais, concentra o ‘predomínio’ sobre ‘o comércio de escravos’: ainda no início do século XVIII todas as suas posses estavam lastreadas sobre a escravidão ou sobre o trabalho forçado. Se por um lado é sinônimo de liberdade, por outro, a Holanda no século XVIII é sinônimo de escravidão, e de escravidão particularmente cruel.

A Holanda tinha um grande *apego* pela escravidão, declarando formalmente, em 1791, “[...] que o comércio dos negros é essencial para o desenvolvimento da propriedade e do comércio nas colônias” (LOSURDO, 2006, p. 29).

Além desse paradoxo, o autor cita alguns defensores do liberalismo que lucraram com a escravidão, como Locke. Esse pensador liberal era acionista de uma empresa que geria o tráfico de escravos africanos e interessou-se pela expansão da colonização dos Estados Unidos, justificando a escravidão dos índios. “Além do comércio dos negros, como acionista da Royal African Company, o filósofo inglês está interessado na marcha expansionista dos colonos brancos enquanto secretário (em 1673-74) do Council of Trade and Plantations” (LOSURDO, 2006, p. 35-36). Dessa forma, a sorte reservada aos índios não era melhor do que a dos africanos, pois, conforme Locke, ao ignorarem o trabalho, a propriedade privada e o dinheiro, eram *bestas selvagens* com as quais os homens não poderiam viver com segurança, justificando, assim, o trabalho forçado. Os prisioneiros capturados na *guerra legítima* entre civilizados e selvagens eram, para Locke, escravos e pela lei da natureza estariam sujeitos ao domínio absoluto dos seus donos (LOSURDO, 2006, p.36).

Assim, os defensores do liberalismo contribuíram para o desenvolvimento da cidadania burguesa por meio de uma ideia de *liberdade egoísta*, ou seja, eram liberais e escravistas, em uma relação paradoxal entre doutrina moderna e arcaica.

Na Era das Revoluções (1789-1848), período da Revolução Industrial na Inglaterra e da Revolução Francesa), os princípios de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, que tinham como teoria libertar todos os seres humanos, favoreceram, ainda que indiretamente, a construção de uma ordem capitalista e burguesa, pois “[...] assumiram como verdadeira a proposição de que a sociedade livre seria uma sociedade capitalista [...]” (HOBSEBAWM, 1996, p. 38).

O modo de produção capitalista despiu os homens da real liberdade ao serem dominados pela lógica do capital. A igualdade de direitos e de oportunidades caiu por terra, em uma sociedade dividida em proletários e capitalistas, com o surgimento de um sujeito de direito sob a imposição da sociedade mercantil. Para Domènech (2004), o lema Liberdade, Igualdade e Fraternidade, direitos que sintetizam o nascimento da cidadania liberal, tinha como objetivo trazer à tona os homens como *cidadãos* plenos

em uma sociedade civil de livres e iguais, em que ninguém precisasse pedir permissão a outro para existir socialmente.

Ao desenvolver uma pesquisa acadêmica sobre a Fraternidade como metáfora e como programa político para a classe plebeia da Revolução Francesa e a herança para o socialismo industrial operário dos séculos XIX e XX, Domènech (2004) diz que o conceito de fraternidade revolucionária pode ser explicado pela unidade familiar da sociedade do Antigo Regime, em que os indivíduos sociais eram submetidos às relações patriarcais de dominação e de dependência.

O lema Fraternidade significava viver como irmãos livres do patriarcado que os escravizava, haver união de todos os *cidadãos* na garantia dos direitos de liberdade e igualdade, lutando contra o despotismo do Estado e contra o despotismo patriarcal. Na Revolução de 1789, os trabalhadores pobres “[...] queriam se assumir, com plenos direitos, a condição de uma vida civil de homens livres e iguais”, queriam assumir a cidadania plena, acabando com a “[...] configuração senhorial, tutelar e paternalista característica da sociedade civil europeia do Antigo Regime” (DOMÈNECH, 2004, p. 13, *tradução nossa*).

A ideia revolucionária de Fraternidade estava profundamente ligada às ideias de Liberdade e Igualdade, em uma tentativa de libertar os pobres da condição de dependência patriarcal, transformando-os em indivíduos políticos que estabeleceriam uma relação de igualdade com seus semelhantes, por meio da fraternidade. “A famosa *fraternité* jacobina expressa precisamente isso: a necessidade de emancipar do domínio patriarcal-patrimonial toda a ‘classe doméstica’, incorporando-a à sociedade civil [...]” (DOMÈNECH, 2013, p.19, *tradução nossa*). A defesa de Robespierre (1758-1794) e da ala plebeia dos jacobinos pela abolição da escravidão nas colônias francesas demonstra essa tentativa de emancipação de todos os homens e todas as mulheres. Para a garantia de uma sociedade com Liberdade, Igualdade e Fraternidade, os revolucionários jacobinos defenderam, também, o fim da monarquia e de todos os privilégios do clero e da nobreza na França, a educação para todos os homens e a ajuda aos miseráveis.

Com a derrota dessa ala popular da Revolução Francesa, o lema Liberdade, Igualdade e Fraternidade perdeu seu potencial revolucionário, ou seja, sucumbiu à lógica capitalista. A Fraternidade, por exemplo, passou a ser confundida com caridade

e solidariedade, uma tentativa de justificar a desigualdade econômica e social, pois, embora os homens sejam desiguais, também são fraternais.

Essas ideias iluministas e revolucionárias contribuíram para a definição da cidadania burguesa, em virtude da incompatibilidade entre a monarquia absoluta feudal e a Liberdade, Igualdade e Fraternidade entre os homens. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de agosto de 1789, preâmbulo da Constituição da Revolução Francesa de 1791, contribuiu para a transformação dos homens comuns em *cidadãos* com direitos civis garantidos pelas leis, tais como a liberdade, a propriedade, a segurança e a igualdade entre os homens perante a lei e a justiça. Entretanto, não foi “[...] tão abrangente ao definir os direitos civis do cidadão, ou, em alguns casos, em dar com uma mão e retirar com a outra, ou assegurar o direito de alguns à propriedade, por exemplo, sem que nada seja dito em relação aos miseráveis sem propriedade” (ODALIA, 2015, p. 166).

Havia, portanto, contradições e restrições que contribuíram para a ascensão burguesa. A defesa pela igualdade, por exemplo, estava ligada à noção de liberdade, em que todo homem se tornava livre para dispor de sua propriedade. Em uma sociedade de proprietários livres, ao trabalhador eram atribuídas a propriedade da sua força de trabalho e, também, a liberdade de vendê-la ao capitalista através de celebração de contrato, rompendo, assim, com o caráter servil do feudalismo. Porém, a compra e a venda da força de trabalho, o assalariamento dos trabalhadores, tornaram-se um ato gerador das desigualdades sociais, ocultado pela defesa dos ideais de liberdade e igualdade.

Como diz Hobsbawm (1996, p.77), a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, deu voz às exigências do burguês, pois apenas manifestou-se contra os privilégios nobres e calou-se no que diz respeito a uma sociedade democrática e igualitária.

A declaração afirmava (como contrário à hierarquia nobre ou absolutismo) que ‘todos os cidadãos têm o direito de colaborar na elaboração das leis’; mas ‘pessoalmente ou através de seus representantes’. E a assembleia representativa que ela vislumbrava como o órgão fundamental de governo não era necessariamente uma assembleia democraticamente eleita, nem o regime nela implícito pretendia eliminar os reis. Uma monarquia constitucional baseada em uma oligarquia possuidora de terras era mais adequada à maioria dos liberais burgueses do que a república democrática que poderia ter parecido uma expressão mais lógica de suas aspirações teóricas, embora alguns também advogassem esta causa. Mas, no geral, o burguês liberal clássico de 1789 (e o liberal de 1789-1848) não era

um democrata, mas sim um devoto do constitucionalismo, um Estado secular com liberdades civis e garantias para a empresa privada e um governo de contribuintes e proprietários (HOBBSAWM, 1996, p.77).

A revolução foi, dessa maneira, um movimento filosófico e político capitaneado por uma burguesia descontente com o poder monárquico. Apesar dos ideais e das ações dos revolucionários da ala jacobina, foi por meio desse movimento revolucionário que as bases do Estado Burguês foram alicerçadas.

Os revolucionários franceses elaboraram duas outras declarações dos direitos humanos, em 1793 e 1795. Nos artigos XIII e XIV da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 24 de abril de 1793, Robespierre (1999, p. 94) ressalta a importância do povo como soberano.

XIII: A sociedade deve favorecer com todo o seu poder os progressos da razão pública, e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos.

XIV: O povo é soberano: o governo é sua obra e sua propriedade, os funcionários públicos são seus empregados.

O iluminista francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é referenciado, pois para ele havia a necessidade da transferência da soberania para as mãos do povo, porque a propriedade privada era a causa da desigualdade humana e da ausência da liberdade. Os indivíduos em estado de natureza viviam, para Rousseau, na condição de bom selvagem e essa condição de inocência terminava com o surgimento da propriedade privada. “O primeiro que tendo cercado um terreno se lembrou de dizer: Isto é meu, e encontrou pessoas bastantes simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil” (ROUSSEAU, 2005, p. 61).

O contrato social entre os homens e o Estado, responsável por garantir os direitos individuais, a segurança jurídica e, principalmente, o direito à propriedade, formou uma sociedade de civis desiguais e iludidos e apenas um novo contrato social levaria os homens a recuperarem a igualdade, condição primeira para o direito de liberdade e da soberania. O povo seria responsável pela elaboração e pelo cumprimento das leis, tornando-se, assim, o soberano.

Para Rousseau, o soberano é o povo, entendido como vontade geral, pessoa moral, coletiva, livre e corpo político de cidadãos. Os indivíduos, pelo contrato, criaram-se a si mesmos como povo e é a este que transferem os direitos naturais para que sejam transformados em direitos civis. Assim sendo, o governante não é o soberano, mas o representante da soberania popular. Os indivíduos aceitam perder a liberdade civil: aceitam perder a posse natural para ganhar a individualidade civil, isto é, a cidadania. Enquanto criam a soberania e

nela se fazem representar, são cidadãos. Enquanto se submetem às leis e à autoridade do governante que os representa chamam-se súditos. São, pois, cidadãos do Estado e súditos das leis (CHAUÍ, 2004, p. 374).

Para realizar as finalidades do contrato social por meio da soberania do povo, a democracia direta e participativa era necessária. Rousseau foi uma voz importante na defesa da democracia na Europa, pois, para ele, conforme lembra Canfora (2007, p. 93), citando o capítulo XV do livro III de O Contrato social, de 1762:

A soberania consiste na ‘vontade geral e a vontade geral não se representa’. Daqui a sua célebre consideração depreciativa do sistema representativo, que já vigorava em Inglaterra há muitas décadas: ‘O povo inglês considera-se livre; engana-se brutalmente; só é livre durante as eleições dos membros do Parlamento; assim que são eleitos fica logo escravo, não tem valor algum. O uso que o povo faz da liberdade nos breves momentos em que a detém faz com que mereça justamente perdê-la’.

Segundo Canfora (2007, p. 94), Rousseau evidencia, dessa forma, mesmo que de maneira premonitória, a transformação dos representantes eleitos em classe política, causando um efeito desastroso para o sistema representativo, pois há a “[...] substancial separação relativamente aos interesses específicos daqueles que os designaram como seus representantes, o seu modo de funcionar, em momentos decisivos, como corpo separado e regido pelos interesses e necessidades de classe”.

Os revolucionários franceses da ala popular utilizaram as ideias iluministas de Rousseau, mas os legisladores burgueses as ignoraram ao iniciarem o sistema eleitoral dos anos da Revolução, pois fizeram correções ao sufrágio presente nas ideias de Robespierre.

Nas eleições que deram vida ao Estados Gerais que se reuniram em maio de 1789, o sistema utilizado foi de duplo grau. Uma grande massa de Franceses, nas vilas e cidades, não designou eleitos, mas eleitores. Todas estas pessoas só puderam fazer ouvir a sua voz através dos famosos *cahiers de doléance*. Os eleitores designados reuniram-se na capital da circunscrição e elegeram um ou mais deputados (CANFORA, 2007, p. 95).

O sistema eleitoral adotado pela França na Constituição de 1791 foi, também, de duplo grau, classificando a população em *cidadãos* ativos e passivos. Os *cidadãos* ativos eram aqueles que tinham renda maior que o montante estabelecido. Os *cidadãos* passivos eram:

Todos aqueles que se encontrassem numa situação de ‘dependência’ e todos os assalariados domésticos. Também foram excluídos aqueles que não pagavam qualquer contribuição direta, ou que pagavam uma contribuição inferior a um mínimo equivalente ao salário de três dias de trabalho (CANFORA, 2007, p. 95).

Na busca pela *soberania popular*, a Constituição de 1791 estabeleceu a monarquia constitucional francesa, entretanto, não efetivou a liberdade e a igualdade entre todos os *cidadãos*, presentes na Declaração dos Direitos dos Homens e Cidadãos, de 1789. A escravidão nas colônias e o voto censitários foram mantidos. Os ricos tinham direito ao voto e eram classificados, de acordo com a renda estabelecida, como *cidadãos* ativos. Os pobres, *cidadãos* passivos, não participavam das votações.

A Constituição de 1791 beneficiou a burguesia. Robespierre procurou romper com esses privilégios na Constituição de 1793 ao propor o sufrágio universal e o fim da escravidão nas colônias. Porém,

Tal Constituição nunca chegou a entrar em vigor, ficando adiada para quando acabasse a guerra contra os agressores. Mas o golpe contra Robespierre e a sua eliminação fizeram naufragar o começo da única e substancial condição prévia da ‘democracia’, isto é, o sufrágio universal. Todas as Constituições que se seguiram, até à de 1848, implicavam fortes restrições ao direito ao voto (CANFORA, 2007, p. 95-96).

A execução de Robespierre foi uma resposta daqueles que viram seus privilégios e direitos à propriedade serem desrespeitados. Konder (2015, p. 171) ressalta que a execução foi “[...] a expressão do início de um movimento histórico-político caracterizado por um resolutivo deslocamento para a direita. No final do século XVIII veio o Diretório, depois com Napoleão, o Consulado, em seguida o Império e a Restauração Monárquica”. Ou seja, com a queda do governo jacobino, a alta burguesia francesa voltou a deter o poder político através do Diretório (1794- 1799), composto por cinco membros que tinham a função de administrar o país. Nesse período, os direitos sociais instituídos pelos jacobinos foram suprimidos, tais como o direito ao voto de todos os *cidadãos* e a distribuição de terras confiscadas entre a população pobre.

Entretanto, a classe burguesa não governou sem conflitos internos e externos, pois, internamente, os ideais jacobinos reapareceram, auxiliaram a organização política das camadas populares e, externamente, o Diretório enfrentou conflitos com países vizinhos de Monarquia Absoluta, que compreendiam a República da França

como uma ameaça ao poder do Soberano. Em 1799, Napoleão Bonaparte (1769-1821) fechou a Assembleia do Diretório e consolidou a burguesia no poder. Criou o Código Civil Napoleônico, um conjunto de leis que assegurava o direito à propriedade, a igualdade dos *cidadãos* perante a lei e proibia greves e sindicatos, garantindo, assim, os interesses da burguesia.

Marx (2011, p. 26, *grifo nosso*), analisando o golpe de Estado de 1851 na França, ressalta que a Revolução Francesa de 1789 foi um marco na consolidação da sociedade burguesa.

Foi com o figurino romano e a fraseologia romana que os heróis Camille Desmoulins, Danton, Robespierre, Saint-Just, Napoleão, mas também os partidos e as massas da velha Revolução Francesa, enfrentaram a missão da sua época, a saber, a de desencadear e erigir a moderna **sociedade burguesa**. Os primeiros trilham o terreno feudal e ceifaram as cabeças feudais que nele haviam crescido. O último criou, dentro da França, as condições que possibilitaram o desenvolvimento da livre concorrência, a exploração da propriedade fundiária parcelada, a liberação da força produtiva industrial da nação, e, fora das fronteiras francesas, varreu do mapa todas as instituições feudais na medida em que isso se fez necessário para propiciar à sociedade burguesa da França um ambiente atualizado e condizente no continente europeu.

A velha Revolução Francesa, ou seja, a Revolução de 1789, realizou-se por meio de referências constantes ao mundo antigo, principalmente à democracia e à cidadania antiga. Assim, a Grécia Antiga foi exemplo de potencialidade participativa durante a revolução, pois influenciou o pensamento iluminista. Entretanto, o que se construiu ao longo do processo revolucionário e se consolidou com Napoleão foi a tomada do Estado pela burguesia. O Estado, que deveria ser o representante de todos, tornou-se a voz da classe dominante e a democracia transformou-se num sistema político em que os interesses de classes foram manipulados, servindo apenas à burguesia.

A Revolução Francesa foi, assim, um movimento histórico-político de constituição de uma sociedade capitalista e democrática liberal. A burguesia aproveitou-se da crise do Antigo Regime e das lutas populares para assumir o poder, dominando o aparelho de Estado e criando as instituições políticas necessárias para viabilizar o governo dos proprietários.

Ainda sobre as Revoluções Burguesas, as Revoluções de 1848⁵ marcaram a consolidação do modo de produção capitalista. A Revolução Francesa desse ano, por exemplo, assim como a tragédia de 1789, evidenciou o compromisso da Segunda República Francesa com a burguesia (MARX, 2012). Portanto, ao longo das Revoluções Burguesas, o conceito moderno de cidadania foi construído e consolidado na formação do Estado Burguês, tornando-se parte importante da ideologia liberal.

1.2.1 Direitos Civis: núcleo da cidadania burguesa

Na análise da cidadania moderna, Marshall (1967), autor liberal-reformista, apesar das críticas ao seu ensaio *Cidadania e Classe social*, é considerado referência teórica fundamental. Utilizando a Inglaterra, berço da Revolução Industrial, como referencial para a análise, estabelece uma evolução da cidadania, relacionando-a à conquista do Direito Civil, Político e Social durante os séculos XVIII, XIX e XX.

O **elemento civil** é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com outros e pelo devido encaminhamento processual. Isto nos mostra que as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça. Por **elemento político** se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do Governo local. O **elemento social** se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

Apresenta, assim, uma sequência cronológica dos direitos do homem na instauração da cidadania. Para ele, primeiro vieram, no século XVIII, os direitos civis de liberdade, de propriedade e de segurança de ir e vir. No século XIX, surgiram os direitos políticos de votar e ser votado e é no século XX que os direitos sociais

⁵ As Revoluções de 1848 (Primavera dos povos) eclodiram por toda a Europa Central e Oriental. Os regimes governamentais autocráticos, as crises econômicas, o nacionalismo, entre outros, foram os motivos da eclosão dos movimentos revolucionários que extinguiram as monarquias vigentes.

passaram a integrar a cidadania, como as leis de proteção ao trabalhador e a garantia à educação e à saúde.

Dessa maneira, foi através do Direito Civil que o *status* de liberdade ampliou-se, abrindo espaço para o reconhecimento dos direitos políticos e, aos poucos, os direitos sociais foram provisoriamente conquistados. A cidadania é compreendida, portanto, como a combinação de liberdade, participação, igualdade e segurança.

Como diz Saes (2000, p.07), Marshall constrói “[...] um processo de conquista de direitos em *escada*; o que sugere a ideia de uma evolução natural da cidadania”, pois a conquista de cada direito serve como apoio para a conquista do direito seguinte. Propõe uma teoria evolucionista da instauração da cidadania, desconsiderando a possibilidade “[...] de uma ‘revolução na cidadania’- em momento posterior” (SAES, 2000, p. 11), isto é, o autor estabelece uma definição idílica através de sua indiferença ante as rupturas político-institucionais na implantação da cidadania.

Marshall (1967, p. 76) afirma que a cidadania é uma instituição em desenvolvimento desde meados do século XVII, portanto, “[...] seu crescimento coincide com o desenvolvimento do capitalismo, que é um sistema não de igualdade, mas de desigualdade”. Justifica que o crescimento desses dois princípios opostos no mesmo solo, como aliados em vez de antagonistas, só foi possível em virtude da substituição da desigualdade absoluta da sociedade medieval pela desigualdade relativa da sociedade moderna, que é tolerada à medida que os homens passaram a se relacionar através da ampliação dos seus direitos.

Para Saes (2000, p. 08), Marshall, seguindo a teoria da conquista de direitos em *escada*, considera que “[...] a relação entre cidadania e desigualdade de classe teria sido totalmente funcional, pois o livre funcionamento do mercado faria com que os homens se distribuíssem em posições extremas e desiguais [...]” e a diminuição dessas desigualdades seria garantida pelos direitos políticos e sociais.

A definição de cidadania de Marshall (1967, p. 76) resume-se em um *status* concedido aos membros integrais de uma comunidade: “Todos aqueles que possuem *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*”. Essa concepção edifica-se através da igualdade formal jurídica mantida pelo Estado de Direito. Portanto, os direitos civis, políticos e sociais dependem do suporte institucional estatal, isto é, o processo de aquisição da cidadania depende da existência de um Estado que concede e mantém direitos, principalmente o Direito Civil.

A cronologia da implantação dos direitos estabelecida por Marshall, utilizando a Inglaterra como caso para análise, não se repetirá em outros países. Contudo, nesse processo de aquisição da cidadania, compreendemos, assim como ele, os **Direitos Civis** (Século XVIII) como fundamentos principais ou **núcleo da cidadania burguesa**, pois referem-se à liberdade de ir e vir, de adquirir e dispor da propriedade e de celebrar contratos, ou seja, aos elementos importantes de reprodução do sistema capitalista.

A instauração dos direitos civis teria sido indispensável à própria implantação do capitalismo, já que sem tais direitos os homens não poderiam participar livremente do mercado, seja como compradores, seja como vendedores de força de trabalho (SAES, 2000, p.08).

Esses direitos são de caráter individualista-burguês, pelo fato de que “[...] nada mais são do que os direitos do membro da sociedade burguesa, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade [...]” (MARX, 2010, p. 48). No texto intitulado *A Questão Judaica*, de 1844, o jovem Marx critica os direitos do homem, considerando-os como classistas e individualistas, por atenderem exclusivamente à classe dos proprietários dos meios de produção, à burguesia.

Para Marx (2010, p.49), aplicação prática dos direitos do homem é sinônimo de direito à propriedade privada. “O direito humano à propriedade privada [...] é o direito de desfrutar a seu bel prazer (à son gré), sem levar outros em consideração, independentemente da sociedade, de seu patrimônio e dispor sobre ele, é o direito ao proveito próprio”. A liberdade individual e o direito à propriedade privada são a base da sociedade burguesa e isso “[...] faz com que cada homem veja no outro homem, não a realização, mas, ao contrário, a restrição de sua liberdade” (MARX, 2010, p. 49).

A igualdade e segurança também se resumem no egoísmo da sociedade burguesa e “[...] nenhum dos assim chamados direitos humanos transcende o homem egoísta, o homem como membro da sociedade burguesa, a saber, como indivíduo recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado e separado da comunidade” (MARX, 2010, p. 50).

Entendemos, assim, os direitos do homem como direitos do homem individualista movido pelos seus interesses particulares, que se estabelecem na esfera privada. O *cidadão*, assim como diz Marx, pouco representa nesse espaço privado. A cidadania ou a *comunidade política* é rebaixada, na sociedade burguesa, “[...] à condição de mero meio para a conservação desses assim chamados direitos

humanos e que, portanto, o *citoyen* é declarado como serviçal do *homme* egoísta [...]” (MARX, 2010, p. 50), do homem proprietário. Dessa maneira, os direitos do homem contribuem para exploração e dominação de uma classe sobre a outra— da classe burguesa sobre a classe trabalhadora—, acentuando a desigualdade.

Mészáros (2008b, p. 161) compreende que,

O objeto da crítica de Marx não consiste nos direitos humanos enquanto tais, mas no uso dos supostos “direitos do homem” como racionalizações pré-fabricadas das estruturas predominantes de desigualdades e dominação. Ele insiste que os valores de qualquer sistema determinado de direitos devem ser avaliados em termos das determinações concretas a que estão sujeitos os indivíduos da sociedade em causa; de outra forma esses direitos se transformam em esteio da parcialidade e da exploração, às quais se supõem, em princípio, que se oponham em nome do interesse de todos.

Nesse texto do final dos anos 1970, Mészáros (2008b) disserta sobre o *Marxismo e Direitos Humanos* e salienta que a crítica marxista está na contradição entre os direitos do homem e a realidade da sociedade burguesa que se assenta no direito à propriedade privada. Marx faz críticas à concepção dos direitos civis, do direito à propriedade privada, como o alicerce dos direitos do homem e, portanto, elemento essencial da cidadania burguesa, pois cabe ao Estado Burguês, que “[...] não passa de um comitê para administrar os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX & ENGELS, 2008, p. 12), a garantia desses direitos. Portanto, os Direitos Civis, núcleo da cidadania burguesa, são garantidos pelo Estado burguês, fazendo valer os interesses e privilégios da classe dominante na implantação da forma-sujeito de direito.

Sobre a forma-sujeito de direito, Pachukanis (1988, p 32-33), em *Teoria geral do direito e marxismo*, diz que o direito “[...] tem uma história real, paralela, que não se desenvolve como um sistema de pensamento, mas antes como um sistema particular de relações que os homens realizam em consequência não de uma escolha consciente, mas sob pressão das relações de produção”. Portanto, o direito tem grande ligação com a estrutura social do modo de produção capitalista em que o sujeito de direitos é elevado à condição de mercadoria como proprietário de sua força de trabalho.

Nas palavras de Saes (2001, p. 381), na estrutura econômica capitalista:

[...] a relação entre capital e trabalho assalariado – não pode se reproduzir numa sociedade qualquer, se nela não tiver se implantado previamente a forma-sujeito de direito. Essa forma, em sua versão

elementar, corresponde ao reconhecimento, por parte do Estado, de que todos os agentes da produção – proprietários dos meios de produção ou trabalhadores – são sujeitos individuais de alguns direitos essenciais, sem os quais não se pode celebrar contratos de trabalho (isto é, um acordo livre entre vontades individuais) nem, portanto chegar à formação de um mercado de trabalho.

Sem as liberdades civis, o capitalismo não poderia ser implantado, por os Direitos Civis passarem a ilusão de ser universalistas e igualitários quando, na realidade, “[...] a forma da troca de equivalentes (salário *versus* trabalho) assumida pela relação entre capitalista e trabalho assalariado jaz a desigualdade fundamental entre os despossuídos [...] e os proprietários dos meios de produção [...]” (SAES, 2001, p. 381-382). Portanto, os Direitos Civis são orgânicos ao capitalismo, são vitais para o mercantilismo em geral, sobretudo para a manutenção do trabalho assalariado.

Na criação de Direitos Civis, existe a produção ideológica do sentimento de cidadania, de igualdade e de liberdade de todos os sujeitos sociais. Ricos ou pobres, classe dominante ou classe trabalhadora, todos são sujeitos de direito, são iguais perante a lei. Entretanto, conforme já explanado, *cidadão* mesmo é o burguês.

Dessa forma, entendemos que os países modernos instauraram a cidadania a partir da especificidade de suas histórias, mas em torno dos Direitos Civis. No Brasil, a cidadania tem o peso de um passado construído sob o latifúndio e a escravidão, sob a proteção da propriedade privada dos senhores de escravos e grandes proprietários de terra. A cidadania tem, no processo histórico de sua instauração, a revolução política burguesa através da Abolição da escravidão e da Proclamação da República, que inseriram no Brasil a forma-sujeito de direito na versão elementar capitalista: o proprietário dos meios de produção e o trabalhador assalariado.

1.3 Cidadania no Brasil

As questões relacionadas à *cidadania* no Brasil iniciam-se na passagem do período colonial ao período imperial, com a independência de Portugal e sua emancipação política no início do século XIX. Dessa forma, o Brasil nasceu quando o capitalismo industrial se desenvolvia na Inglaterra e havia necessidade de expansão de novos mercados.

A Inglaterra, com o propósito de organizar a dominação capitalista no mundo, interveio na América Latina para livrar as colônias dos mandos das Metrôpoles e para

acabar com a escravidão, em outras palavras, buscou a liberação dos mercados das colônias para comercializar diretamente sem nenhuma mediação e fortalecer o capitalismo.

Nesse período, metade da população do Brasil era formada por escravos. A população livre, os trabalhadores pobres não escravos, dependia exclusivamente dos grandes proprietários de terra que, por meio de seus poderes e privilégios, ditavam e controlavam as leis em suas propriedades. “Em suas mãos, a justiça, [...] que é a principal garantia dos direitos civis, tornava-se simples instrumento do poder pessoal” (CARVALHO, 2013, p.21).

Assim, no final do período colonial, o que existia no Brasil era a maioria da população excluída de direitos e uma minoria detentora do direito civil da propriedade da terra e de escravos. Entretanto, algumas manifestações de descontentamentos diante dessa realidade afloraram, por exemplo, as revoltas dos escravos.

Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos. Mesmo sob a ameaça do chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebelava-se individualmente e coletivamente [...] (REIS; SILVA, 1989, p. 07).

Para esses autores, no final do Brasil Colônia e durante o Império, os escravos resistiram, por meio de um modo de vida próprio, por meio de negociações, de conflito individual ou revoltas coletivas, contra o tratamento que os transformava em meros objetos da sociedade. Reis e Silva (1989) entendem, também, as fugas, individuais ou coletivas, para o quilombo ou não, como um elemento importante de resistência ao sistema escravista, trazendo prejuízos e afronta à hegemonia dos senhores de escravos. Existiam, segundo esses autores, dois tipos de fugas: as fugas-reivindicatórias, que não tinham o objetivo de romper radicalmente com o sistema escravista, configurando-se em manifestação por melhores condições de vida e trabalho, e as fugas-rompimentos, que tinham o propósito de romper de maneira drástica com o sistema e buscar novos meios de subsistência (REIS; SILVA, 1989).

Destacamos, também, as revoltas políticas da elite contra a Metrópole e os conflitos entre setores dominantes, no final do século XVIII, tais como a Inconfidência Mineira (1789), de ideário Iluminista e sob a influência da independência das colônias da América do Norte, e a Revolta dos Alfaiates (1798), de natureza social e racial, apoiada nas ideias da Revolução Francesa. Para Carvalho (2013, p. 25), é na

Revolução Pernambucana (1817) que “[...] aparecem com mais clareza alguns traços de uma nascente consciência de direitos sociais e políticos. A república era vista como o governo de povos livres, em oposição ao absolutismo monárquico”.

Esse movimento social, fruto da revolta ao absolutismo monárquico, foi um importante movimento para a Independência do Brasil (1822). Entretanto, a independência não introduziu transformações no cenário de ausência de direitos, pois foi proclamada com a permanência da escravidão, evidenciando a *liberdade egoísta* presente na Grécia Antiga, na Inglaterra do século XVII e nos EUA de 1776, já apresentadas por Canfora (2007) e Losurdo (2006) nas seções anteriores.

A primeira Constituição do Brasil, a *Constituição Imperial de 1824*, de poder centralizado nas mãos do Imperador, estabeleceu os direitos civis liberais de igualdade, de liberdade de pensamento e de propriedade, presentes nas declarações de diretos americanos e europeus. Nas discussões da Constituinte, os Deputados manifestaram a intenção de “[...] manter a ordem e em limitar as tendências democratizantes. Estavam também, na sua maioria, interessados na permanência da estrutura tradicional de produção baseada na grande propriedade, na escravidão, na exportação de produtos tropicais” (COSTA, 1999, p. 58).

Dessa forma, a organização do Brasil independente era reflexo dos interesses dos grupos sociais dominantes que assumiram o poder. “Ficaram excluídas do poder as camadas populares, uma vez que escravos e índios foram excluídos do conceito de *cidadão*, tendo-se adotado ainda um sistema de eleição indireta, recrutando-se os votantes segundo critérios censitários” (COSTA, 1999, p. 58).

De cunho antidemocrática, pois o Imperador era soberano e a escravidão foi mantida, a Constituição de 1824 delimitou as condições para ser *cidadão* brasileiro. Eram considerados *cidadãos*, conforme Artigo 6 dessa Constituição:

- I. Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
- II. Os filhos de pai Brasileiro, e os ilegítimos de mãe Brasileira, nascidos em país estrangeiro, que vierem estabelecer domicílio no Império.
- III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em país estrangeiro em serviço do Império, embora eles não venham estabelecer domicílio no Brasil.
- IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brasil na época, em que se proclamou a Independência nas Províncias, onde habitavam, aderiram à esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residência.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização.

Aos considerados *cidadãos*, ou seja, aos homens livres que cumprissem os requisitos estabelecidos pela Constituição, eram asseguradas a liberdade de ir e vir, de expressão, de pensamento e de religião, assim como a prisão apenas por meio da culpa comprovada e a casa como espaço inviolável. Sobre o direito de propriedade, estabeleceu o caráter individualista de propriedade ao dar garantia de direito em toda a sua plenitude, com ressalva para as possíveis desapropriações justificadas para o bem público e devidamente indenizadas.

A Constituição de 1824 apresentou ao longo dos artigos um arcabouço liberal ao estabelecer garantias de liberdade e igualdade aos *cidadãos*. Entretanto, conforme lembra Costa (1999, p. 59), havia uma contradição entre a legislação e a realidade.

A Constituição afirmava a igualdade de todos perante a lei, bem como garantia a liberdade individual. A maioria da população, no entanto, permanecia escravizada, não se definindo em termos jurídicos como cidadãos. A Constituição garantia o direito de propriedade, mas 19/20 da população rural que não se enquadrava na categoria de escravos eram compostos de “moradores” vivendo em terras alheias, sem nenhum direito a elas. A Constituição assegurava a liberdade de pensamento e expressão, mas não foram raros os que pagaram com a vida o uso desse direito, que, teoricamente, lhes era garantido pela Constituição. A lei garantia a segurança individual, mas por alguns poucos mil-réis podia-se mandar matar, impunemente, um desafeto.

A justiça, por meio do respaldo constitucional, tornou-se uma ferramenta de dominação dos grandes proprietários de terras e de escravos. A classe dominante camuflava as contradições existentes no novo país através da ideologia liberal, assegurando a ordem estabelecida: a ordem econômica tradicional baseada na escravidão e na dependência, agora britânica, de produção. O propósito “[...] era combater o Sistema Colonial no que ele representava de restrição à liberdade de comércio e de autonomia administrativa, não ultrapassaria os limites definidos por aqueles grupos” (COSTA, 1999. p. 60).

Sobre os Direitos Políticos, o modelo constitucionalista exigia a participação popular pelo voto dos *cidadãos* para legitimar o regime e definia que:

Art. 90. As nomeações dos Deputados, e Senadores para a Assembleia Geral, e dos Membros dos Conselhos Gerais das Províncias, serão feitas por Eleições indiretas, elegendo a massa dos Cidadãos ativos em Assembleias Paroquiais os Eleitores de Província, e estes os Representantes da Nação, e Província.

Art. 91. Têm voto nestas Eleições primarias

I. Os Cidadãos Brasileiros, que estão no gozo de seus direitos políticos.

II. Os Estrangeiros naturalizados (BRASIL, 2016a).

Todos os *cidadãos* qualificados pela Constituição, homens acima de 25 anos que comprovassem renda mínima anual de 100 mil-réis, eram obrigados a votar, inclusive os analfabetos. As mulheres e os escravos não votavam e os libertos votavam apenas nas eleições primárias. Os tornados *cidadãos* pela *Constituição Imperial de 1824* eram os mesmos indivíduos do Brasil Colônia:

Mais de 85% eram analfabetos, incapazes de ler um jornal, um decreto do governo, um alvará da justiça, uma postura municipal. Entre os analfabetos incluíam-se muitos dos grandes proprietários rurais. Mais de 90% da população vivia em áreas rurais, sob o controle ou influência dos grandes proprietários. Nas cidades, muitos votantes eram funcionários públicos controlados pelo governo (CARVALHO, 2013, p. 32).

A maioria desses votantes não tinha ideia do que era um governo representativo e da importância do voto. Entretanto, votavam, convocados pela classe dominante e pelos governantes. “O votante não agia como parte de uma sociedade política, de um partido político, mas como dependente de um chefe local, ao qual obedecia com maior ou menor fidelidade” (CARVALHO, 2013, p.35). Porém, ao longo do século XIX, foram compreendendo a importância dos votos para os chefes políticos e passaram a barganhar, a vendê-los. Dessa forma, o voto tornou-se mercadoria.

No final do século XIX, a realidade do sistema eleitoral do país incomodava financeiramente as elites, pois o povo vendia seu voto cada vez mais caro. Assim, uma nova lei foi aprovada, eliminando o primeiro turno e estabelecendo o voto direto. Os votantes tornaram-se eleitores e a exigência de renda passou de 100 para 200 mil-réis. Houve, também, a proibição do voto dos analfabetos e a introdução do voto facultativo (CARVALHO, 2013).

Segundo Carvalho (2013), essa lei, aprovada pela Câmara dos Deputados em 1881, foi um tropeço nos Direitos Políticos do Brasil, com um corte de aproximadamente 90% do eleitorado. Nesse período, os países europeus caminhavam na ampliação dos direitos políticos e o Brasil retrocedia, e de maneira duradoura, pois não houve mudanças nesse cenário com a Proclamação da República (1889).

Entretanto, como lembra Saes (2001, p. 386), em uma crítica a essa conclusão de Carvalho (2013), a diminuição da participação eleitoral no final do Império e início da República não foi um tropeço ou uma anomalia do processo político brasileiro.

Na passagem de um Estado escravista, na qual os agentes político-institucionais eram apenas os proprietários de escravos e os seus aliados, a um Estado burguês moderno, em que todo indivíduo nascido no território nacional era declarado cidadão, seria previsível que se implantassem mecanismos de limitação da participação política efetiva. E isto porque qualquer eventual extensão da participação política provocaria não apenas incômodos operacionais ou cisões políticas no seio das classes dominantes como também o perigo da subversão, por via institucional, da ordem social vigente (SAES, 2001, p. 386).

Sobre a educação, um dos direitos com o qual se firma, também, a cidadania, a Constituição de 1824 estabelecia a obrigatoriedade da instrução primária e gratuita para todos os *cidadãos* brasileiros. Após muitos debates a respeito da educação popular, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei que garantia a instrução pública nacional do Império brasileiro. Essa lei estabelecia no artigo 1º que: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 2016b), sob a responsabilidade das províncias.

Dessa forma, ao promulgar a instrução pública, o governo imperial transferia aos governos das províncias a aplicação dessa lei, mas sem garantir as condições necessárias para construção de escolas, contratação e preparação de professores. Durante o Império, várias leis e decretos foram criados e aprovados para mostrar o *esforço* do Governo Imperial à implementação de uma instrução escolar pública. Entretanto, não atingiram os objetivos na prática, pois faltavam escolas e professores (ARANHA, 1996).

Além disso, em um país agrário e escravista, os pais não viam significado para a educação dos filhos, tornando-se comum a retirada das crianças das escolas assim que aprendessem a ler e escrever. Como a educação não era para a maioria da população uma necessidade, as leis e os decretos que estabeleciam a ampliação do nível de educação escolar dos brasileiros não alcançaram êxito. Em 1867, somente cerca de 10% da população em idade escolar estava matriculada e, no início do Brasil República, a taxa de analfabetismo chegava a 67,2% (ARANHA, 1996).

Ao longo do Brasil Império, vários foram os levantes e insurreições populares contra o contexto econômico, político e social da época. O movimento abolicionista, por exemplo, fez parte das lutas sociais durante a segunda metade do século XIX. As questões relacionadas ao fim da escravidão, contudo, só foram debatidas seriamente após a guerra do Paraguai (1870), pois os escravos eram um empecilho à formação do exército e à segurança nacional (CARVALHO, 2013).

Em um país em que a escravidão era aceita por quase toda a sociedade, os valores da liberdade individual, base dos direitos civis, não tinham grande peso, inviabilizando a concretização da cidadania civil e política. Dessa forma, conforme Saes (2001, p. 391),

O ponto de partida para a instauração da cidadania, civil e política, no Brasil é a Revolução política burguesa, que, entre 1888 (Abolição da escravidão) e 1891 (proclamação da Constituição republicana), subverteu o sistema jurídico, instaurando a forma-sujeito de direito em sua versão elementar (o que significa o reconhecimento estatal de todos os agentes da produção, independentemente de sua posição na estrutura econômica – proprietário dos meios de produção, trabalhador – como sujeitos individuais de direitos). Seria inviável a concretização da cidadania, civil ou política, na sociedade escravista imperial, dada a total incompatibilidade da forma-sujeito de direito com qualquer modo de produção escravista, antigo ou moderno.

A Proclamação da República, em 1889, não acarretou grandes mudanças quanto à soberania popular. Na passagem do Estado escravista para o Estado burguês moderno, que declarava *cidadão* todo aquele nascido no país, houve a implantação de leis para limitar a participação política por meio do voto. Assim, o sufrágio universal veio acompanhado das proibições do voto dos analfabetos, das mulheres, dos mendigos, dos soldados e das ordens religiosas. Para Saes (2001, p. 392-393), essa combinação do sufrágio universal e das restrições eleitorais foi resultado do entrecruzamento de dois projetos políticos de classe:

De um lado, exprimia-se nesse resultado institucional o projeto radical de cidadania política defendido por um segmento– o liberal-democrático– da classe média abolicionista e republicana, cuja ação política foi uma garantia contra toda eventual tentativa de imposição de um sistema eleitoral censitário ao Estado burguês nascente, como ocorrera em praticamente todos os países capitalistas europeus. De outro lado, também se refletia em nossa primeira declaração constitucional de direitos políticos o projeto do segmento mais organizado e poderoso da classe dominante pós-imperial– a burguesia mercantil-exportadora–, em luta pela conquista da hegemonia política no seio das classes dominantes (SAES, 2001, p. 392-393).

Esses dois projetos políticos, conforme Saes (2001), o da classe média liberal-democrática e o da burguesia mercantil-exportadora, equilibraram-se nos primeiros anos republicanos, mas se dissociaram nas primeiras eleições, com a vitória do projeto de República dos grandes proprietários de terra e da burguesia mercantil-exportadora. Assim, essa classe dominante agroexportadora do Brasil, a partir das ações dos coronéis, passou a manter a ordem econômica, social e política.

No que diz respeito aos direitos civis, não houve grandes mudanças com a República Brasileira, porque o coronelismo controlava os Direitos Políticos e negava os civis. A Declaração de Direitos da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891, estabelecia a igualdade, assegurava os direitos à liberdade e à segurança individual (BRASIL, 2016c). Entretanto, em uma República controlada pela oligarquia agrária, não existiam igualdade e liberdade, ou seja, não existiam *cidadãos* de fato, mas a ideia de cidadania como abstração. Os trabalhadores eram dependentes dos grandes proprietários de terras (os coronéis) que, por meio de acordos com o Estado, conseguiam controlar cargos, “[...] premiar os aliados, controlar sua mão-de-obra e fugir dos impostos. Fruto dessa situação eram as figuras do ‘juiz nosso’ e do ‘delegado nosso’, expressões de uma justiça e de uma polícia postas a serviço do poder privado” (CARVALHO, 2013, p. 56).

Os problemas relacionados ao exercício dos direitos civis eram visíveis, pois a liberdade e a segurança estavam sob o poder do coronel e, conseqüentemente, a classe trabalhadora sob sua proteção.

Sobre a propriedade, a Constituição de 1891, claramente influenciada pelo liberalismo e pelo individualismo estadunidense, assegurava o “sagrado direito da propriedade” da classe dominante e ao povo restaria a propriedade do seu trabalho. Como lembra Losurdo (2006, p. 134), ao examinar o individualismo nos Estados Unidos, o povo, ou os excluídos da propriedade privada, são “[...] assimilados pela classe dominante a instrumento de trabalho, a máquinas bípedes, sentem negada a sua qualidade de homens e de indivíduos; naturalmente os privilegiados insistem vigorosamente nesta qualidade, que se atribuem de modo exclusivo”. Portanto, assim como nos Estados Unidos, continuava no Brasil República a “violenta desapropriação do povo” praticada no Brasil Colônia e no Brasil Império.

Essa desigualdade, essa exploração do povo e a concentração de terras nas mãos de uma minoria motivaram movimentos sociais no meio rural do país, como a

Revolta de Canudos (1896-1897) e a Guerra do Contestado (1912-1916). Além disso, o surgimento de uma pequena classe operária urbana, em um sistema capitalista recém-nascido, trouxe para os grandes centros as lutas por direitos trabalhistas. Os movimentos de greve e as manifestações contra a má qualidade de trabalho e de vida da classe operária significaram um avanço na luta por direitos.

A partir de 1930, houve avanço nos direitos sociais, com a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e a criação da legislação trabalhista e previdenciária, finalizada em 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Porém, a maneira como foram distribuídos os benefícios sociais deixava dúvidas na conquista democrática, pois o governo outorgou os direitos sociais antes da ampliação dos direitos políticos. Portanto, como lembra Carvalho (2013), os trabalhadores foram incorporados à sociedade por decreto— e não por suas ações políticas e organizadas— e os direitos sociais foram usados pelo governo como estratégia para se manter-se no poder, com o apoio do povo, ou seja, foram vistos como um favor do governo aos trabalhadores, que passaram a dever gratidão e lealdade.

A instauração do Estado Novo (1937-1945) aumentou a capacidade decisória da burocracia estatal por meio da revogação de direitos e da política compensatória de instauração dos direitos sociais. Para Saes (2001, p. 399), essa política compensatória visava:

[...] revogar direitos políticos, substituindo-os por direitos sociais. Tal política, a que se agregaram os efeitos do controle estatal dos sindicatos, contribuiu para levar as classes trabalhadoras urbanas a prestar um apoio difuso ao governo. Esse apoio se mostrou especialmente importante num contexto político em que o aparelho de Estado reprimia as correntes liberal, de esquerda e de direita da classe média; e, ao mesmo tempo, implementava uma política de desenvolvimento que não contava com o apoio das antigas classes dominantes nem da nova classe dominante.

Quanto aos direitos civis, não houve mudanças significativas, pois para maioria da população não havia garantias reais e, na ditadura Vargas (1937-1945), os direitos de liberdade de expressão do pensamento e de organização foram suspensos, mas a política do “pai dos pobres” era compensatória. Além disso, a organização sindical foi promovida pelo próprio regime varguista, ou seja, aconteceu em estreita vinculação com o Estado, diminuindo, assim, os movimentos de lutas da classe trabalhadora contra o Estado Ditatorial.

No período de 1946 a 1964, pós derrubada de Getúlio Vargas, o Brasil vivenciou sua primeira experiência democrática, uma vez que os direitos políticos foram ampliados e a participação da política, mesmo precária, passou a integrar o ideário dos *cidadãos* brasileiros.

A Constituição de 1946 manteve as conquistas sociais do período anterior e garantiu os tradicionais direitos civis e políticos. Até 1964, houve liberdade de imprensa e de organização política. Apesar de tentativas de golpes militares, houve eleições regulares para presidente da República, senadores, deputados federais, governadores, deputados estaduais, prefeitos e vereadores. Vários partidos políticos nacionais foram organizados e funcionaram livremente dentro e fora do Congresso, a exceção do Partido Comunista, que teve seu registro cassado em 1947. Uma das poucas restrições sérias ao exercício da liberdade referia-se ao direito de greve. Greves só eram legais se autorizadas pela justiça do trabalho. Essa exigência, embora conflitante com a Constituição, sobreviveu até 1964, quando foi aprovada a primeira lei de greve, já no governo militar. O que não impediu que várias greves tenham sido feitas ao arrepio da lei (CARVALHO, 2013, p. 127).

A cidadania política no país passou por mudanças à medida que o eleitorado urbano cresceu por meio do processo de industrialização, portanto, o trabalhador assalariado urbano desvinculou-se das relações de dependência.

Essa evolução do universo eleitoral – condicionada por um certo desenvolvimento do sistema econômico – provocou um remanejamento interno no campo das limitações práticas do exercício do direito de voto. Diminui – embora não se tenha liquidado – a importância relativa do controle coronelístico do voto das populações rurais. A presença da Justiça eleitoral impôs alguma limitação à influência dos chefes políticos locais na organização e condução do processo eleitoral nessas áreas (SAES, 2001, p. 400).

Entretanto, essas mudanças foram assimiladas pela burocracia estatal, que “[...] dispunha das condições político-institucionais necessárias à sua própria conversão em agente do clientelismo urbano e à colocação dessa prática eleitoral a serviço do seu projeto de desenvolvimento capitalista” (SAES, 2001, p. 400). Portanto, a burocracia estatal fez funcionar, a favor do projeto de desenvolvimento capitalista brasileiro, “[...] o clientelismo urbano; bem como colocar a seu serviço (isto é, a serviço de tal projeto) os chefes políticos locais, que já não tinham esperanças de que ocorresse uma ‘restauração oligárquica’ pelas urnas” (SAES, 2001, p. 401).

Em 1960, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil atingia seu objetivo, com a indústria alcançando 33% do Produto Nacional Bruto (PNB) e ultrapassando o setor

agrícola, 22% do PNB. “Estava assim objetivamente colocada a possibilidade de que o setor agrícola viria a se integrar ao desenvolvimento capitalista, enquanto mercado consumidor de meios de produção e de insumos gerados pela indústria [...]” (SAES, 2001, p. 401). Dessa forma, as forças políticas envolvidas no projeto de desenvolvimento do capitalismo depararam-se com a necessidade de romper com a grande propriedade fundiária na promoção da reforma agrária distributiva ou de prosseguir com a industrialização sem romper com o latifúndio. Houve, assim, uma cisão política:

Os defensores da segunda alternativa, politicamente representados pelo alto comando das Forças Armadas e guarnecidos de um apoio de massa fornecido por uma parte considerável da classe média urbana, derrotaram os defensores da primeira alternativa pelo golpe de Estado de 1964 (SAES, 2001, p. 402).

Instauraram-se no país um regime ditatorial e a supressão das liberdades através do controle dos militares, em um contexto histórico diferente da Revolução de 1930 e da redemocratização de 1946, mas marcado “[...] pelo fim da transição para o capitalismo no Brasil e pelo surgimento do interesse do capital estrangeiro em se internalizar nas economias periféricas, que se situou o regime militar” (SAES, 2001, p. 402). Por meio de uma nova política econômica e social, o regime militar atendeu aos interesses econômicos capitalistas e instaurou a hegemonia política e econômica da classe dominante brasileira.

Ao longo de 20 anos, o regime militar promoveria persistentemente a concentração e a centralização do capital industrial e do capital bancário, só secundariamente levando em conta os interesses da agricultura pré-capitalista e do médio capital (e isso, sobretudo no caso de esse capital se integrar economicamente ao grande capital, como fornecedor de insumos) (SAES, 2001, p. 402).

As mudanças que entraram em cena na sociedade brasileira com o regime militar de 1964 cercearam os direitos políticos e civis. Entretanto, não houve a “[...] supressão absoluta, mas o confinamento da cidadania política” (SAES, 2001, p. 403) e a encenação da existência da representação política por meio do direito ao voto e das eleições para os Legislativos, por muitas vezes adiadas. Os militares implementaram estratégias para limitar os efeitos políticos do direito de voto, tais como:

Os detentores de cargos executivos foram escolhidos predominantemente por meio de eleições indiretas ou nomeações. A liberdade partidária foi limitada pela imposição autoritária de um

bipartidarismo que era apenas uma caricatura dos sistemas partidários anglo-saxões (tal bipartidarismo durou até o início da crise do regime militar em 1979). Estreitou-se a margem de ação do Parlamento, reduzido a uma mera caixa de repercussão das decisões do executivo militarizado e punido sempre que tentou preencher um outro papel (SAES, 2001, p. 403).

Os Direitos Civis foram os mais cerceados durante o regime militar. O poder judiciário, responsável pela garantia dos Direitos Civis, perdeu força e foi cooptado pelo poder ditatorial.

O habeas corpus foi suspenso para crimes políticos, deixando os cidadãos indefesos nas mãos dos agentes de segurança. A privacidade do lar e o segredo da correspondência eram violados impunemente. Prisões eram feitas sem mandado judicial, os presos eram mantidos isolados e incomunicáveis, sem direito a defesa. Pior ainda: eram submetidos a torturas sistemáticas por métodos bárbaros que não raro levavam a morte da vítima. A liberdade de pensamento era cerceada pela censura previa à mídia e as manifestações artísticas, e, nas universidades, pela aposentadoria e cassação de professores e pela proibição de atividades políticas estudantis (CARVALHO, 2013, p. 193).

Entretanto, como compensação pelo cerceamento dos direitos de ir e vir, de liberdade de expressão e de manifestação, a expansão dos Direitos Sociais foi a marca do regime militar. Houve a unificação e universalização da previdência através da criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS). Foram incluídos os trabalhadores rurais na previdência, por meio da criação do Fundo de Assistência Rural (Funrural). Outras inovações fizeram parte do campo social, como a incorporação das empregadas domésticas e trabalhadores autônomos na previdência e a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). “Criou-se também um Banco Nacional de Habitação (BNH), [...]. Como coroamento das políticas sociais, foi criado em 1974 o Ministério da Previdência e Assistência Social (CARVALHO, 2013, p. 172).

As décadas de governo militar no Brasil foram marcadas por movimentos sociais contra o regime ditatorial. Os movimentos estudantis, organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e União Estadual de estudantes Secundaristas (UEEs), foram os meios mais expressivos de luta pelos direitos cerceados. Destacam-se, também, os movimentos sindicais e as greves dos metalúrgicos em São Paulo e em Minas Gerais. No meio rural, a resistência ao regime militar aconteceu através das Ligas Camponesas e

houve, ainda, luta armada por uma parte da esquerda com o objetivo de abrir caminho para uma revolução da classe trabalhadora, a ser iniciada no campo (Guerrilha do Araguaia, 1967– 1974).

Nos últimos anos do regime militar, a insatisfação da população brasileira fez-se presente. A sociedade civil passou a organizar-se contra a ditadura. Além dos movimentos sociais que agiam contra a repressão, a Associação Brasileira de Imprensa (AIB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) passaram a apoiar e a impulsionar as lutas pela redemocratização do país.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, o regime militar, já enfraquecido, começava a dar sinais para o processo de democratização. “As divergências de diferentes frações da classe capitalista com o regime militar [...]” e “[...] os efeitos políticos da resistência movida pelas classes trabalhadoras à política de contenção dos salários implementada pelo regime militar”, delineavam a crise no regime vigente (SAES, 2001, p. 404).

Com a redemocratização do país e a aprovação da *Constituição Federal de 1988*, aconteceu a realização de eleição direta para a presidência da República. A nova constituição recebeu o título de **Constituição Cidadã** por ser a mais democrática da história do Brasil e por recuperar os Direitos Civis cerceados no regime militar. A liberdade de expressão, de imprensa e de organização voltaram a fazer parte dos Direitos Civis.

Quanto aos Direitos Políticos, a universalidade do voto foi adotada no Brasil por meio da introdução, mesmo que facultativo, do voto dos analfabetos. A Constituição Cidadã modificou, também, o critério de idade, tornando-se facultativo o voto dos brasileiros entre 16 e 18 anos e obrigatório a partir dos 18 anos. O voto do conscrito, ou seja, do indivíduo convocado para o serviço militar obrigatório, foi a única restrição presente na Constituição de 1988.

Os obstáculos à organização dos partidos políticos do regime militar foram eliminados, restando poucas restrições. Porém, a democratização não resolveu os problemas da maioria da população brasileira. “As velhas práticas políticas, incluindo a corrupção, estavam todas de volta. Os políticos, os partidos e o Legislativo voltaram a transmitir a imagem de incapazes, quando não de corruptos e voltados unicamente para seus próprios interesses” (CARVALHO, 2013).

O sentido da cidadania na Constituição *Cidadã* de 1988 limitou-se a experiência do voto para legitimar o sistema de representação política, ou seja, não rompeu com a perspectiva da cidadania burguesa. Como diz Saes (2001), ela possibilitou que as classes trabalhadoras desenvolvessem experiências partidárias, mas não houve a vivência efetiva da cidadania política, pois

Os governos civis da década de 90 concretizaram uma nova hegemonia política [...]: a do capital financeiro internacional, que desmantelou o setor público e desorganizou a burguesia de Estado mediante o programa de privatizações; confrontou-se com o grande capital bancário nacional, procurando minar a sua posição ainda forte; levou parte da burguesia industrial interna à falência; e subjugou, pelo crédito e pela taxa de juros, até mesmo os setores mais dinâmicos da grande agricultura. Como as classes trabalhadoras, também o capital financeiro internacional está presente – por intermédio de seus representantes políticos internos – na cena política. E também ele procura fazer funcionar em seu proveito a cidadania política, contando para tanto com a prática em escala mais ampla (e por vias mais sofisticadas) do clientelismo eleitoral em suas várias versões: o clientelismo privado (promovido com apoio em recursos empresariais, internos ou estrangeiros); o clientelismo estatal (promovido pela implementação de políticas imediatistas, destinadas a arregimentar votos a partir de obras públicas de interesse paroquial); o clientelismo público-privado (concessão de benefícios pessoais, mas com recursos financeiros desviados do Estado) (SAES, 2001, p. 405).

Dessa forma, o capital financeiro internacional, através de práticas clientelísticas complexas e sofisticadas, reverteu e continua revertendo os Direitos Políticos a seu favor, a favor da hegemonia capitalista.

Destacamos, entretanto, que os Direitos Sociais foram ampliados, tais como à educação, à saúde, à proteção à maternidade, à infância, ao trabalho, à previdência social, à moradia, à assistência aos desamparados, ao lazer e à segurança. O direito à alimentação foi introduzido por meio da Emenda Constitucional nº. 64, de 04 de fevereiro de 2010, ou seja, a nova Constituição desenhou “[...] um sistema de proteção social inspirado em alguns valores do Estado de Bem-Estar Social” (FAGNANI, 2017).

A Constituição de 1988 fixou, ainda:

[...] um salário mínimo o limite inferior para as aposentadorias e pensões e ordenou o pagamento de pensão de um salário mínimo a todos os deficientes físicos e a todos os maiores de 65 anos, independentemente de terem contribuído para a previdência. Introduziu ainda a licença-paternidade, que dá aos pais cinco dias de licença do trabalho por ocasião do nascimento dos filhos (CARVALHO, 2013, p. 206).

De caráter essencialmente progressista, a Constituição Cidadã estabeleceu uma notória relevância à educação de todos os brasileiros como dever do Estado (BRASIL, 2016d). O Art. 205 dispõe:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para **o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016d, *grifo nosso*).

Assim, para atender à Carta Magna, logo após sua promulgação, longos debates foram realizados para a criação de uma nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), que contemplasse a nova realidade educacional apresentada. Após oito anos de debates e análises, foi criada a nova LDB, Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que trouxe os princípios e as finalidades da educação nacional, repetindo, em alguns artigos, o que foi disposto na Constituição de 1988, ou seja, a cidadania. O Artigo 2º, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional da LDB (BRASIL, 2016e, *grifo nosso*), evidencia: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**”.

Se a cidadania já era citada nos debates sobre educação pós promulgação da Constituição Cidadã, com a nova LDB tornou-se tema central, com o interesse governamental em promover a cidadania nas políticas educacionais. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) trouxeram, também, como objetivos do ensino básico nacional, a formação dos indivíduos para o exercício da cidadania, outrossim, a qualificação para o trabalho.

Como lembra Piovesan (2012, p. 49), esses objetivos passaram a nortear a educação básica, porém, para os Relatores dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM),

[...] preparar para cidadania e para o trabalho é tarefa primordial da educação média por esta fase ser a última etapa da educação básica, constituída, principalmente, por jovens que em breve poderão integrar ou já fazem parte do mercado de trabalho. Aprender a ser e agir como cidadão ativo é da mesma forma fundamental devido à idade dos jovens que regularmente cursam o ensino médio, os quais já possuem o direito de votar, mesmo que facultativamente, a partir dos 16 anos.

A preparação para a cidadania, principalmente aos fins estabelecidos nos PCNEM, última etapa da educação básica, está direcionada à necessidade de ensinar os discentes a respeitarem os direitos e a cumprirem os deveres estabelecidos pelo Estado, ou seja, a “[...] manter o respeito e a ordem aliados à livre reprodução e expansão do mercado capitalista” (PIOVEZAN, 2012, p. 50).

A escola, de acordo com os autores dos PCNEM, constitui um espaço importante de socialização das crianças e dos jovens e, assim, lugar ideal para preparar o sujeito de direito de um Estado democrático, ou seja, o *cidadão* que deverá atuar reconhecendo os “[...] **os direitos humanos** e o **exercício dos direitos e deveres da cidadania**, como fundamento da preparação do educando para a vida civil” (BRASIL, 1999, p. 65).

Logo, educar para o exercício da cidadania implicaria a participação política, o respeito ao próximo e ao meio ambiente, a compreensão da ética etc., mas, sobretudo, educar o aluno para a defesa de sua liberdade civil, uns dos direitos fundamentais à manutenção da sociedade capitalista (MARX, 2010; PACHUKANIS; 1988).

Em síntese, a cidadania no Brasil foi se desenhando em torno dos Direitos Civis de propriedade. No Brasil Império, no modo de produção escravagista, ela aparece nos direitos dos donos de terras e de escravos que, além do domínio sobre suas propriedades, controlavam, também, a *liberdade* civil e política dos trabalhadores livres. Já no Brasil República ou no modo de produção capitalista, a cidadania corresponde à elevação do povo a sujeitos de direitos que se submetem às explorações do capital sob a proteção de um Estado garantidor da liberdade civil, principalmente do Direito Civil de celebrar contratos de trabalho, *livre acordo* entre os proprietários dos meios de produção e os proprietários da força de trabalho.

No Brasil do século XXI, assim como no passado, o efetivo exercício da cidadania continua cerceado. Existe a proteção da lei, a aplicação dos Direitos Civis àqueles que têm posse, os donos dos meios de produção, e há evidente discriminação aos despossuídos dessa propriedade, aos que detêm apenas a propriedade da força de trabalho. Negros, pobres e de baixa escolaridade são presos sem condenação e superlotam as penitenciárias aguardando julgamento, enquanto criminosos da classe dominante gozam da liberdade concedida por uma justiça burguesa e seletiva, que interpreta as leis de acordo com os interesses capitalistas para a manutenção dos privilégios da burguesia.

O golpe parlamentar de 2016, sob alegação de um suposto crime fiscal da Presidente Dilma Vana Rousseff, eleita para o segundo mandato (2015-2018) pela coligação Partido dos Trabalhadores (PT) e Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), finalizou o ciclo de proteção social inaugurada pela Constituição de 1988 e cerceou ainda mais o exercício da *cidadania* burguesa.

Sobre o ciclo 1988-2015, Fagnani (2017, p. 2) diz que:

[...] está claro que esse foi um ciclo improvável, quase um devaneio, por caminhar na contramão da concorrência capitalista sob a dominância das finanças, menosprezar as travas do passado e ousar arranhar o status quo social secularmente dominado pelos donos do Brasil.

Pós-golpe parlamentar de 2016, o Brasil, sob a presidência de Michel Temer (PMDB), é o país do teto de gastos, isto é, do congelamento dos gastos públicos por 20 anos. A promulgação dessa Proposta de Emenda Constitucional (PEC), nº 55, representa o desmantelamento das políticas sociais implementadas durante o ciclo 1988-2016, que se refere a direitos básicos como educação, segurança e saúde.

O país tornou-se, em dois anos, o país da censura, da criminalização dos movimentos sociais, da *Escola sem Partido*, da abertura do pré-sal aos estrangeiros, da Reforma do Ensino Médio sem qualquer discussão com a sociedade, das privatizações, da terceirização irrestrita do trabalho, da Reforma Trabalhista que autorizou o trabalho intermitente e o desmonte da Justiça trabalhista e, ainda, o país do Projeto da Reforma da Previdência e de manifestações pela volta da ditadura.

Mais uma vez as ditas 'elites' brasileiras atravancam o avanço do Brasil e dos brasileiros na direção de, afinal, 'experimental-se' como nação soberana. O período 2016-18 pode representar o fim de um breve ciclo improvável de restauração democrática e da construção embrionária da cidadania social no Brasil. Caíram as máscaras; em meio século, o Brasil não mudou; e o arcaico voltou a dar as caras sem pudor, desta vez como sócio menor de uma coalizão política, financeira e empresarial que, ao perder as eleições, resolveu assumir o controle do governo pela via do golpe. A utopia pode ter eclipsado a realidade, tão cristalinamente clara, de que a democracia e a cidadania social são corpos absolutamente estranhos ao capitalismo brasileiro (FAGNANI, 2017, p. 17).

A *cidadania* da Constituição *Cidadã* de 1988 *caducou*. A marcha antidemocrática e antipopular, que ganhou corpo pós-golpe parlamentar de 2016, expressa o objetivo da burguesia brasileira em liquidar com a tão sonhada *cidadania social* no Brasil.

Com base nos elementos históricos e teóricos apresentados nesse capítulo, definimos a cidadania como propriedade da sociedade burguesa que transforma o povo em *cidadãos* iguais perante as leis de um Estado que atende exclusivamente aos interesses da classe dominante, que explora e mantém a desigualdade social. Para ocultar essa realidade, faz uso do discurso da liberdade, da igualdade e da construção de uma *cidadania plena*, oferecendo, além dos Direitos Civis, que são orgânicos à sociedade burguesa, os Direitos Políticos e Sociais, que podem mudar por meio da *liberdade* de reivindicações oferecida à classe trabalhadora. Os Direitos Civis são o núcleo da cidadania moderna, pois evidenciam os elementos necessários para a reprodução do sistema capitalista, principalmente o de propriedade e de celebração de contratos.

Destacamos, também, o papel dos sujeitos sociais que, ao longo da história, provocaram mudanças nessa categoria por meio das mobilizações, das reivindicações e das lutas por direitos. Assim como a insatisfação popular provocou reformas cívicas na Atenas Antiga, a cidadania burguesa e os Direitos Civis de liberdade e de igualdade, fundados a partir da Revolução Francesa, nasceram no bojo das lutas do povo, mesmo sob a influência da burguesia, contra os séculos de opressão do absolutismo.

No Brasil, as lutas estiveram presentes na revolta dos índios e escravos, nos levantes populares de cunho econômico, político e social, na Colônia e no Império. Na República, destacamos as lutas dos trabalhadores assalariados por direitos trabalhistas, a resistência ao Regime Militar, as Ligas Camponesas, os movimentos estudantis, as Diretas Já e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

O surgimento do MST representou “[...] a incorporação à vida política de parcela importante da população, tradicionalmente excluída pela força do latifúndio. Milhares de trabalhadores rurais se organizaram e pressionam o governo em busca de terra para cultivar e financiamento de safras” (CARVALHO, 2013, p. 202-203).

Esse Movimento Social, por meio do direito de organização e manifestação, passou a agir de maneira relativamente anti-hegemônica, pois há problemas relacionados às mediações do capital na busca pelo direito à terra e nas propostas pedagógicas de uma escola própria com elementos diferentes da escola oficial do Estado Capitalista.

Isso posto, o capítulo a seguir contempla elementos para a compreensão da escola como instrumento ideológico na consolidação e na manutenção do poder da burguesia e, traz, também, a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST).

2 IDEOLOGIA, ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL E A CIDADANIA BURGUESA: da escola oficial à pedagogia do MST

A ideologia é definida, na concepção marxista, como proposições elaboradas pela burguesia na construção de sua hegemonia, ou seja, é o meio pelo qual a classe dominante persuade e inculca suas ideias como reais e naturais. Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007, p. 47) argumentam que:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação.

Aqueles que compõem a classe burguesa dominam em toda a extensão como “[...] pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47). Portanto, são ideias produzidas com o objetivo de legitimar os atos praticados pelo Estado a favor dos interesses burgueses e de justificar a exploração do homem sobre o homem nas relações de produção. A superestrutura contribui, assim, para a manutenção das relações sociais capitalistas e, nesse cenário, a educação faz parte da superestrutura à medida que serve aos propósitos econômicos, políticos e culturais burgueses.

No século XIX, a classe burguesa reivindicou o direito universal à educação contra os privilégios da classe dominante feudal. Essa preocupação com o direito à educação estava associada à manutenção das relações sociais capitalistas, que dependiam do domínio da escrita para fundamentar as relações humanas através dos contratos previstos nas leis e, também, do controle comportamental como a disciplina e submissão à ordem. Dessa maneira, a escola tornou-se um espaço importante para a instrução e a inserção dos trabalhadores no processo produtivo moderno, contribuindo para a regulamentação dos negócios da classe burguesa.

Por volta dos anos de 1840/50, a utilização em escala de máquinas-ferramentas que prescindiam das *artes de ofício* fez com que os

trabalhadores, gradativamente, fossem perdendo o controle sobre o processo e os produtos de seu trabalho, suas habilidades profissionais autônomas e os mecanismos de auto- educação. Nessa época iniciou-se a progressiva implantação das *escolas de massa* controladas pelo Estado (DAL RI, 2013, p. 137).

O controle do Estado sobre as *escolas de massa* estava em consonância com as doutrinas do economista liberal Adam Smith (1723-1790), o qual expressava que caberia ao Estado, por meio de pouco investimento, o papel de facilitar, de encorajar e até mesmo de impor à população a educação escolar (SMITH, 1996). Entretanto, essa instrução seria oferecida em doses homeopáticas, ou seja, o mínimo bastaria para atender e manter a ordem imposta pelo capital. O saber mínimo seria o suficiente para o trabalhador poder executar as atividades do chão de fábrica.

Marx (2013, p. 542), ao referir-se a Smith, diz que esse mínimo seria oferecido com o objetivo de “[...] evitar a degeneração completa da massa do povo, originada pela divisão do trabalho [...]”, que separou o trabalho manual do trabalho intelectual, que afastou o trabalhador do trabalho.

Uma consequência imediata da alienação do homem a respeito do produto do seu trabalho, da sua vida genérica, é a alienação do homem relativamente ao homem. Quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra igualmente em oposição com os outros homens. O que se verifica com a relação do homem ao seu trabalho, ao produto do seu trabalho e a si mesmo, verifica-se também com a relação do homem aos outros homens, bem como ao trabalho e ao objeto do trabalho dos outros homens. De modo geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra igualmente alienado da vida humana (MARX, 1964, p.166).

A divisão do trabalho, existente na história de todas as sociedades, intensificou-se na sociedade industrial através da fragmentação das tarefas para aumentar a produtividade no espaço fabril e resultou no afastamento do homem de si mesmo, também dos outros homens, na *degeneração* da capacidade de pensar o trabalho, no **trabalho alienado**. Portanto, essa realidade da indústria moderna revelava que a burguesia não tinha interesse algum em oferecer ao povo uma educação além da formação de um trabalhador para manter o modo de produção e o acúmulo do capital, isto é, além da formação do homem *unilateral*.

No final do século XIX, na Europa, as discussões a respeito da promoção da escola pública como dever do Estado foram consolidadas mediante o fortalecimento das ideias liberais e democráticas burguesas. Ante esse debate, Antônio Gramsci

(1891-1937) analisou a crise do modelo educacional da Itália do início do século XX e criticou a bifurcação do sistema educacional entre a escola clássica e a escola profissional. Para ele, na escola:

[...] verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Gramsci (2001) compreendeu que o Estado, no final do século XIX, não governava apenas com a sociedade política (poder repressivo da classe dirigente), mas também por meio da sociedade civil (partidos políticos, igrejas, sindicatos, imprensa, escola), responsável pela hegemonia da classe burguesa, que recorria às instituições privadas, dentre elas a escola, para estabelecer a dominação das consciências, a fim de persuadir a classe dominada.

Preocupado com o caráter elitista do sistema de ensino italiano, Gramsci denunciou os problemas originados da relação entre a educação escolar e o processo de trabalho. Propôs, assim, a escola unitária como espaço de formação humanista de um indivíduo “[...] capaz de pensar, de dirigir ou de controlar quem dirigi” (GRAMSCI, 2001, p. 49). Essa escola seria custeada pelo Estado e Gramsci (2001, p. 36) defendia, assim, o oferecimento de educação gratuita como dever do Estado Democrático.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Aproximou-se, portanto, ao que Marx compreendeu como papel do Estado na manutenção financeira da escola pública. Em *Críticas do Programa de Gotha*, que nasceu da unificação de dois partidos operários alemães em 1875, na cidade de Gotha, Marx (2012) teceu críticas à proposta de uma educação popular universal sob a incumbência do Estado.

Absolutamente condenável é uma ‘educação popular sob incumbência do Estado’. Uma coisa é estabelecer, por lei geral, os recursos das

escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo (MARX, 2012, p. 46).

O Estado burguês não poderia ser educador do povo, uma vez que reiteraria a ideologia da classe dominante. Assim, evidenciou que o Estado deveria custear a educação, todavia, o projeto pedagógico deveria ser o da classe operária.

Gramsci (2001, p. 38) apontou a escola unitária, custeada pelo Estado, de tempo integral e de estudo feito coletivamente, como reivindicação da classe trabalhadora, da formação humanista e anti-mecanicista, que “[...] liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica [...]” da escola capitalista, isto é, a escola unitária é espaço de rompimento com a *pedagogia da hegemonia* burguesa. Reforçou, desse modo, a importância de um princípio educativo da classe trabalhadora, construído a partir de uma interpretação de sua própria cultura e da luta pela autonomia dos intelectuais proletários em relação aos intelectuais burgueses.

Gramsci (2001) assimilou, portanto, as ideias de Lenin (1970-1924) quanto à ideologia, “[...] qualquer doutrina sobre a realidade social que tenha vínculo a uma oposição de classe” (LOWY, 2002, p.12), isto é, um conjunto de ideias que reflete a realidade, os anseios de uma classe social, seja ela de burgueses ou de trabalhadores. Para Gramsci (1978, p. 16), ideologia é “[...] uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”. Essas manifestações são importantes na organização social, por poderem manter e modificar as condições de dominação.

Dessa forma, vai além da formulação de ideologia como conjunto de ideias universalizadas pela classe dominante. Ela é visão de mundo colocada em prática por aqueles que vivenciam o processo de luta de classes. A escola, assim, seria para Gramsci (2001) um dos lugares de ação hegemônica e contra-hegemônica, de luta entre classes sociais⁶.

⁶ Segundo Luciano Gruppi (1978, p. 1), “o ponto de contato mais constante e mais enraizado de Gramsci com Lenin seria o conceito de hegemonia”. Entretanto, como diz Portelli (1977, p. 63), enquanto Lenin compreende que a hegemonia se materializa por meio da ditadura do proletariado, para Gramsci sintetiza a forma como a sociedade toda, na luta política revolucionária, e em um eventual processo de transição, vai assimilar o projeto revolucionário do proletariado: “[...] o problema essencial para ele [Lenin] é a derrubada, pela violência, do

Outros autores da corrente marxista debruçaram-se, durante o século XX, sobre a análise da escola capitalista. Baudelot e Establet (1971), ao analisarem a escola capitalista francesa da década de 1970, argumentaram que em uma sociedade dividida em classes antagônicas não há uma escola única e, sim, duas grandes redes de escolaridade: a secundária superior e a primária profissional, respectivamente, uma educação para a classe burguesa e uma educação para os trabalhadores. Dedicaram-se a demonstrar a existência de duas redes de escolarização: a rede secundária-superior (rede S.S., destinada às pessoas da classe burguesa) e a rede primária-profissional (rede P.P., destinada aos proletariados). Essas duas redes são opostas e essa prática “[...] contribui para reproduzir as relações sociais de produção capitalista (BAUDELOT; ESTABLET, 1971, p. 47).

Para Baudelot e Establet (1971), devemos compreender que o trabalhador, ao entrar na escola, traz consigo uma ideologia própria originária das interações sociais nas diversas organizações da classe trabalhadora. Portanto, a escola capitalista, além de inculcar a ideologia burguesa, passou, também, a disfarçar a nascente ideologia do proletariado.

Como aparelho ideológico de Estado, a escola é um instrumento da luta de classes ideológica do Estado burguês, onde o Estado burguês persegue objetivos *exteriores* à escola (ela não é senão um instrumento destinado a esses fins). A luta ideológica conduzida pelo Estado burguês na escola visa à *ideologia proletária* que existe fora da escola nas massas operárias e suas organizações (BAUDELOT; ESTABLET, 1971, p. 280).

Portanto, a partir do quadro teórico apresentado, compreendemos que a instituição escolar nos dois últimos séculos objetivou habilitar, qualificar profissionais para o mercado de trabalho e transmitir a ideologia da classe dominante. Como diz Mészáros (2008a, p. 35),

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu— no seu todo— ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não

aparelho de Estado: a sociedade política é o objetivo e, para atingi-lo, uma prévia hegemonia política é necessária: hegemonia política porque a sociedade política é mais importante, em suas preocupações estratégicas, do que a civil [...]. Gramsci, ao contrário, situa o terreno essencial da luta contra a classe dirigente na sociedade civil: o grupo que a controla é hegemônico e a conquista da sociedade política coroa essa hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política). A hegemonia gramscista é a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política (PORTELLI, 1977, p. 65).

pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Diante disso, se a classe trabalhadora é educada nos bancos escolares de um Estado capitalista que internaliza os objetivos do capital, o discurso da educação para cidadania tem o propósito de contribuir, do mesmo modo, com essa internalização. Formar para a cidadania tem como propósito levar o aluno a acreditar que ser eleitor, custear sua subsistência e pagar impostos, por meio do assalariamento, já o faz *cidadão*, “[...] sem considerar as condições concretas que fazem alguns serem mais cidadãos do que outros” (CHAUÍ, 2004, p. 175). A afirmação *somos todos cidadãos*, com os mesmos direitos sociais, políticos e econômicos, oculta as contradições existentes no capitalismo.

A formação escolar de *cidadãos* plenos, livres e iguais esconde a necessidade de o Estado capitalista de manter as desigualdades sociais através do ato de compra-e-venda da força de trabalho.

Este ato é, necessariamente, gerador de desigualdades sociais e de uma relação de subordinação do trabalho ao capital. Mas para que este ato fundante e a sociabilidade que se constrói a partir dele possam realizar-se é necessário que existam indivíduos, no sentido de pessoas livres e autônomas. Isto significa indivíduos livres, iguais e proprietários. Sem estas qualidades, a sociabilidade capitalista não poderia funcionar (TONET, 2005, p.474-475).

Dessa forma, a escola *cidadã* tem como objetivo tornar os alunos *cidadãos* plenos, indivíduos iguais, livres e dotados das habilidades exigidas pelo mercado, isto é, a educação para o capital, ou educação para a cidadania burguesa, assegura que cada indivíduo adote como seus os objetivos do sistema capitalista, internalizando a posição que lhe foi atribuída na hierarquia da sociedade, as expectativas adequadas e as condutas certas da sua posição social. Como diz Mészáros (2008a, p. 55), a escola capitalista age “[...] como um cão de guarda *ex-office* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-las às exigências da ordem estabelecida”.

A formação *cidadã* confere aos trabalhadores um sentimento de igualdade e de liberdade de movimento ao celebrarem contratos com o detentor dos meios de produção. Contudo,

[...] as situações respectivas do capitalista e do trabalhador despossuído, ao celebrarem um contrato de trabalho, não são de modo algum iguais, a não ser de um ponto de vista estritamente formal; a posição econômica de força em que se encontra o capitalista constrange o trabalhador, em posição econômica notoriamente fraca, a aceitar as condições impostas pelo primeiro (SAES, 2000, p. 27)

Ante as desigualdades da sociedade, os trabalhadores, ao adquirirem a liberdade de movimento, procuraram nos direitos políticos e sociais a igualdade entre os homens prometida e não cumprida na instauração dos Direitos Civis. Por meio da pressão, conseguem, em algumas situações, alterar decisões tomadas pelos governantes, mas sem modificar o essencial, a vontade política da classe dominante que direciona as ações governamentais. Cria-se, portanto, “[...] a ideia de que todos os homens, independentemente de sua condição sócio-econômica, estão participando do exercício do Poder Político” (SAES, 2000, p. 28), são dotados de direitos que os fazem iguais, que os fazem *cidadãos*.

Como ressalta Marx, em *A Questão Judaica* (2010), a sociedade capitalista utiliza a categoria cidadania para atender aos interesses privados e os direitos humanos não superam o egoísmo presente na sociedade burguesa. Sobre o direito à liberdade, Marx (2010, p. 48) diz que “[...] não se baseia na vinculação do homem com os demais homens, mas, ao contrário, na separação entre um homem e outro. Trata-se do direito a essa separação, o direito do indivíduo *limitado*, limitado a si mesmo”.

Seguindo esse pensamento e palavras marxianas, compreendemos que a ênfase atribuída à cidadania na escola capitalista tem como propósito formar o membro da sociedade burguesa, o indivíduo egoísta e limitado, separado do homem e da própria comunidade. Essa prática atende aos interesses do sistema capitalista, porque forma o indivíduo para viver na esfera da sociedade materialista e individualista vislumbrando-se como *cidadão* ativo dotado de direitos civis, políticos e sociais, ou seja, cria-se uma *ilusão prática* através da inculcação da ideologia burguesa de pertencimento como membro de uma sociedade ilusória (MARX, 2010).

Entretanto, entendemos, também, por meio do pensamento gramsciano já citado e das ideias de Mészáros (2008a), a escola como espaço contra-hegemônico, contrainternalização ou *contracidadania burguesa*. Para Mészáros (2008a), em uma referência a Gramsci, todo ser humano contribui, de alguma maneira, à formação de uma concepção de mundo que mantém a ordem ou estabelece mudanças. Essa disputa social de concepções de mundo em que os seres humanos estão envolvidos

materializa-se, de mesma forma, no domínio da educação formal, pois “[...] por maior que seja, nenhuma manipulação vinda de cima pode transformar o imensamente complexo processo de modelagem da visão geral do mundo de nossos tempos [...], num dispositivo homogêneo e uniforme, que funcione como um promotor permanente da lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2008a, p. 50-51).

As escolas são uma parte importante do sistema global de internalização da lógica do capital, posto que os indivíduos são induzidos à aceitação dos princípios ideológicos da classe dominante e à interiorização da cultura global da sociedade de consumo. Mas, apesar de *agirem como um cão-de-guarda* dos interesses capitalistas, de atuarem na linha da manutenção da ordem burguesa, são, também, espaços de disputas de concepções de mundo que contribuem, em algumas raras situações, para a mudança por meio de ações contra-hegemônicas.

Analizando essa ideia meszariana, Minto (2005, p. 165) diz que a educação tem um caráter dúbio:

[...] ao mesmo tempo constitui-se num dos momentos fundamentais da produção das condições objetivas de manutenção da ordem social do capital, pois é o meio pelo qual os indivíduos ‘internalizam’ as perspectivas, os valores e a moral do sistema do capital, legitimando-a e também é necessária para se pensar em uma estratégia de transição para uma outra forma de sociabilidade, que esteja *para além do capital*.

A educação pública universalizada em uma sociedade controlada pela lógica do capital nada pode contra o domínio capitalista, pois é financiada, organizada e administrada pelo Estado. Entretanto, ao mesmo tempo que legitima o capitalismo recorrendo à ideologia burguesa, ela pode, utilizando de outros projetos, ir *além do capital*. Essas agendas não são as propostas reformistas em educação que representam as estratégias do sistema capitalistas para manter o *status quo*. São as mudanças “[...] das condições objetivas nas quais o sistema de controle sócio-metabólico do capital se impõe sobre a humanidade [...]” (MINTO, 2005, p. 165), ou nas palavras do próprio Mészáros (2008a, p. 62), são tarefas maiores que a negação do capitalismo: “O conceito *para além do capital* é inerentemente concreto”.

Assim, superar a formação escolar para a cidadania burguesa não significa apenas negá-la. Exige, também, uma ação concreta que quebre a lógica da reprodução do capital. “Isso significa criar forma de consciência social que liberte dos limites restritos do controle do capital, a própria vida dos indivíduos (o seu *modo de*

ser), de modo que sejam estes capazes de fazer do processo de aprendizagem ‘a sua própria vida’” (MINTO, 2005, p. 165).

Essa concepção de educação está ligada à necessidade de superação da alienação objetiva, de maneira total e não apenas parcial, ou seja, Mészáros (2008a) ao propor um projeto alternativo de educação para *além do capital*, apresenta uma concepção de educação que promova e desenvolva a consciência socialista.

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008a, p. 65).

Como exemplo dessa prática no Brasil, a pedagogia do MST tem o objetivo de transformar os trabalhadores em agentes políticos ativos, recorrendo a ações coletivas e conscientes a partir da realidade daqueles que vivenciam a luta pela terra no espaço do trabalho e, também, na escola. Os princípios e práticas educacionais do MST propõem ações contrainternalização da lógica do capital, na transição para uma outra forma de sociabilidade, mas com a seguinte ressalva: para habilitar os sujeitos, algumas escolas unem-se às agências certificadoras do Estado⁷.

Alguns dos cursos oferecidos pelo MST são realizados em parceria com instituições públicas de ensino, como Universidades, Escolas Técnicas, Institutos, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação etc., apoiados por programas governamentais, como o Pronera⁸, ou seja, há a utilização do aparelho estatal de educação na certificação dos acampados e assentados desse Movimento Social.

No Estado de São Paulo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), por meio do Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (ProJovem), aproximou-se do MST. Segundo Colombo (2015), esse programa

⁷ Vale lembrar que, até mesmo quando isso não ocorre, as escolas do MST não conseguem contrapor totalmente à forma escolar oficial, pois não podem abstrair totalmente as determinações educacionais que emanam da lei.

⁸ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), desenvolve e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. O público-alvo são os jovens e os adultos dos projetos de assentamento criados e reconhecidos pelo Incra (BRASIL, 2017).

objetivou incentivar o retorno, a permanência e a conclusão da escolaridade básica, além do ingresso dos jovens no mercado de trabalho.

Como ressalta o CEETEPS (2018), no ProJovem, “[...] voltado para jovens de origem rural (filhos de assentados, de pequenos proprietários ou de empregados em propriedades agropecuárias) que não concluíram o ensino formal”, houve a capacitação de

[...] jovens para dirigir seus negócios de forma competitiva e aumentar o nível de renda de suas famílias, favorecendo a permanência dessa população no campo. Cerca de 200 jovens, distribuídos por oito núcleos no Estado de São Paulo, são atendidos pelo programa, que foi elaborado por um grupo de trabalho formado por representantes do Centro Paula Souza e por docentes da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz - ESALQ/USP (CEETEPS, 2018).

Esse programa funcionou por meio da parceria estabelecida entre as associações de pais formadas nas comunidades dos núcleos rurais e utilizou-se da pedagogia da alternância que, para o CEETEPS (2018), é uma:

[...] metodologia de ensino em que o aluno passa parte do tempo na escola e parte do tempo aplicando seus conhecimentos em casa, nas plantações da família ou em um pedaço de terra em que possa executar seu projeto de classe. Dessa forma, o curso tem como base a realidade de cada aluno, que traça seu plano de trabalho a partir dos problemas e das necessidades de sua propriedade ou de seu cotidiano (CEETEPS, 2018).

Com o propósito de favorecer a permanência no campo dos jovens filhos de trabalhadores rurais, entre os anos de 2004 e 2005, mais de 350 estudantes, com idade entre 14 e 21 anos, foram atendidos pelo programa, em oito núcleos no Estado de São Paulo. A partir de 2005, houve a institucionalização do programa e em 2006 o lançamento do “[...] primeiro módulo do curso Gestor de Projetos em Agricultura Familiar, com seis turmas, organizadas nas Etecs de Presidente Venceslau, Rancharia, Penápolis e Mongaguá, que reuniram 150 jovens, formados em 2007” (CEETEPS, 2009, p. 44). Em 2008, após o rompimento entre as partes envolvidas no projeto, o CEETEPS encerrou o programa.

O rompimento aconteceu devido à institucionalização do programa, que não agradou às Associações locais:

Em 2006 o CPS decidiu institucionalizar o ProJovem na forma de um curso regular de formação inicial e continuada de trabalhadores com a denominação de “Gestor de Projetos da Agricultura Familiar”, mas as associações locais sentiram que alguns princípios do Programa seriam feridos com essa institucionalização e não retomaram a

parceria com o CPS. Em 2008 o CPS encerrou o Programa (DELFINI; OLIVEIRA, 2009, p. 722).

Como diz Colombo (2015), além do controle centralizado, devemos compreender que o programa demonstrou insuficiência pela inexistência de recursos financeiros para ações complementares e de estratégias participativas dos próprios jovens no delineamento/implantação do programa. O objetivo de inserir os jovens no mercado de trabalho também não alcançou sucesso, pois não consideraram “[...] outros fatores além da qualificação profissional e formação educacional [...]” (COLOMBO, 2015, p. 73), como o quadro de desemprego estrutural.

Contudo, a parceria CEETEPS e MST continuou através da proposta estabelecida pelo Pronera em 2004 (Vitória-ES). Como diz Firmiano (2009, p. 183-184):

Na época, desenvolvia-se a experiência do Curso Técnico de Gestão em Assentamentos Rurais, oferecido pela parceria entre o Centro Paula Souza, o Pronera, a Universidade Estadual de Campinas, através da Faculdade de Engenharia Agrícola – Feagri e a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil – Concrab. Formou-se uma equipe de trabalho em janeiro de 2005, a fim de discutir a ampliação da educação profissional e média nos assentamentos de reforma agrária. Em maio de 2005, firmando-se um compromisso dessa equipe de trabalho, com um planejamento de atividades, foi assinado um termo de cooperação técnica entre os parceiros, com o intuito de elaborar a proposta do Curso Integrado Médio Técnico em Agroecologia.

Atualmente, os cursos técnicos oferecidos pelo CEETEPS e MST têm a presença do Governo Federal, por intermédio do Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) e das Universidades Estaduais, tais como a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e, ainda, a Universidade Estadual Paulista (Unesp), no oferecimento do Curso Técnico em Agroecologia para capacitação de trabalhadores rurais e atendimento nos Assentamentos do Estado de São Paulo.

2.1 O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)

O CEETEPS é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Foi criado pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969, com o objetivo de implantar os primeiros Cursos Superiores de Tecnologia no Estado.

A ênfase atribuída à Educação Profissional brasileira, que passou por reformas nas últimas décadas com o intuito de expandir, atualizar e diversificar a oferta dos Cursos Técnicos e Tecnológicos (BRASIL, 2004), é visível no Estado de São Paulo por meio do CEETEPS, na expansão das Escolas Técnicas (Etecs), das Faculdades de Tecnologia (Fatecs) e nas atualizações e na diversificação dos Cursos Técnicos e Tecnológicos que, para Cortelazzo e Batista (2012, p. 09, *grifo nosso*), são ações que visam a “[...] uma formação mais voltada ao exercício profissional e que tem o papel de aproximar sociedade, governo e empresa num esforço de capacitação e aprimoramento intelectual e profissional dos **cidadãos** [...]”, ou seja, uma formação que atenda às necessidades do mercado de trabalho, fortalecendo as ideias liberais e democráticas burguesas.

Durante as últimas décadas do século XX, o CEETEPS assumiu a administração da educação profissional em nível médio e superior paulista das unidades já existentes e construiu novas Etecs e Faculdades de Tecnologia (Fatecs). Atualmente, administra 223 Etecs e 72 Fatecs, com 291 mil alunos matriculados (CEETEPS, 2018).

As 223 Etecs estão distribuídas por mais de 160 municípios paulistas e atendem mais de 208 mil alunos matriculados nos Ensinos Técnico, Técnico integrado ao Ensino Médio, Técnico na modalidade semipresencial e Técnico integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). São 151 cursos técnicos oferecidos para atender aos seguintes setores: Industrial, Agropecuário e de Serviços (CEETEPS, 2018).

Essas Etecs seguem um Regimento Comum, que traz no Artigo 3º as considerações dessa autarquia sobre a gestão democrática, ou seja, os princípios que “[...] nortearão a gestão da Etec, valorizando as relações baseadas no diálogo e no consenso, tendo como práticas a participação, a discussão coletiva e a autonomia” (CEETEPS, 2016). O Regimento Comum evidencia, assim, que todos os membros da comunidade escolar devem se comprometer no processo de tomada de decisões na organização e no funcionamento das escolas, pois são ações que propiciarão a aproximação entre todos os seguimentos das escolas técnicas.

O Artigo 4º dessa Deliberação (CEETEPS, 2016, *grifo nosso*) destaca como finalidades das Etecs:

- I - capacitar o educando para o exercício da **cidadania** e fornecer-lhe meios para sua inserção e progressão no **trabalho** e em estudos posteriores;
- II - desenvolver no educando **aptidões para a vida produtiva e social**;
- III - constituir-se em instituição de produção, difusão e transmissão cultural, científica, tecnológica e desportiva para a comunidade local ou regional.

Portanto, a gestão democrática, a cidadania, o trabalho e o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social aparecem no Regimento Comum dessas escolas, tornando-se claras as relações entre educação e mercado de trabalho, a concepção produtiva da educação que atribui à escola a função de formar para o emprego.

Para o Coordenador de Ensino Técnico do Centro Paulo Souza e para o Diretor Superintendente do Centro Paula Souza no período de 1996-2004, Araújo e Monteiro (2006, p. 4), o ensino técnico, assim como o tecnológico, deve garantir formação adequada para atender às demandas do mundo do trabalho, levando em consideração que o “[...] quadro atual da competição capitalista acrescentou um elemento novo àqueles que dominaram a cena no século XX (terra, capital e trabalho): o conhecimento”. Dessa forma, a educação profissional passou a exigir a interação entre o conhecimento e produção, ou seja, tornou-se:

[...] imperativa uma fina sintonia da educação profissional com o mercado de trabalho, não só para a atualização de conteúdos, mas, principalmente, para a detecção de problemas nos processos produtivos e o planejamento de soluções, ponto central na construção da capacidade empreendedora profissional (ARAÚJO; MONTEIRO, 2006, p. 5).

Analisando os argumentos apresentados por esses autores dirigentes do CEETEPS, percebemos o discurso baseado na visão produtiva das escolas que, nas duas últimas décadas do século XX, fez-se presente nas reformas educativas neoliberais, ainda em curso, por meio do paradigma toyotista, da formação de um indivíduo social multifuncional e polivalente para atender à lógica do novo modelo de trabalho, baseado na máxima flexibilização profissional (ANTUNES, 2001).

As Etecs evidenciam em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) ou nos Planos Plurianual de Gestão (PPG) que, segundo o Artigo 12 do Regimento Comum, configuram-se proposta de trabalho das escolas que nortearão a ação educacional

(CEETEPS, 2016), a formação para cidadania e o atendimento às necessidades do mercado de trabalho.

A Etec Augusto Tortolero Araújo, de Paraguaçu Paulista (SP), que oferece os cursos Técnicos em Açúcar e Alcool, Administração, Agrimensura, Agroindústria, Agropecuária, Comércio, Meio Ambiente e o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, além do **Curso Técnico em Agroecologia** (parceria Unesp de Marília, MST e Etec/CEETEPS, objeto empírico desse trabalho), apresenta como missão:

Promover educação sólida de nível adequado às **exigências da modernidade**, contribuindo para a formação de técnicos competentes e conscientes da importância do **exercício da cidadania** com responsabilidade, objetivando a auto realização e o desenvolvimento do país (ETEC AUGUSTO TORTOLERO ARAÚJO, 2016, p. 81, *grifo nosso*).

Fundada em 1973, essa escola, pertencente ao CEETEPS e à Secretaria de Ciências e Tecnologia, conta com aproximadamente 550 alunos do Município de Paraguaçu Paulista e região, além de alunos dos Estados do Paraná e Mato Grosso, divididos entre os cursos oferecidos nos períodos da manhã, da tarde e da noite (ETEC AUGUSTO TORTOLERO ARAÚJO, 2016).

Imagem 1- Entrada da Etec Augusto Tortolero Araújo, Paraguaçu Paulista



Fonte: Etec Augusto Tortolero Araújo (2016)

A Etec Augusto Tortolero Araújo, de Paraguaçu Paulista, estabelece em seu PPG as ações relacionadas às áreas de gestão e pedagógica através de um trabalho em conjunto com a comunidade escolar, com o objetivo de atender ao Regimento Comum das Etecs, que traz a gestão democrática como uma prática a ser estabelecida. Conforme elementos do PPG:

O Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino se desenvolve de maneira a permitir uma interação entre toda a comunidade escolar onde se reúnem grande parte dos docentes, funcionários e representantes de alunos para fazermos uma análise do que somos e do que queremos pautadas numa projeção em longo prazo. No desenvolvimento do trabalho de planejamento, com base na situação problema discutida **democraticamente** entre os participantes, são traçadas ações relacionadas as áreas de gestão, pedagógica e relacionadas a comunidade as quais serão elaboradas as metas pontuadas a curto e longo prazo, sempre levando em consideração a realidade na qual estamos inseridos (ETEC AUGUSTO TORTOLERO ARAÚJO, 2016, p. 7, *grifo nosso*).

Esses princípios de gestão democrática presentes no interior da escola passaram a permear os PPP pós promulgação da LDB de 1996 (BRASIL, 2016e). Contudo, devemos atentar para toda a conjuntura de luta por direitos das décadas de 1970 e 1980 de estudantes e professores que, provavelmente, “[...] foi uma das forças ativas mais importantes que se encontram presentes na raiz dos acontecimentos que levaram à emergência do preceito de gestão democrática na escola em nosso país” (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 111-112) e que aparece na Constituição Cidadã, de 1988.

Entretanto, tanto na Constituição de 1988, quanto na LDB de 1996,

A categoria central da gestão democrática oficial é a ideia de participação. Essa participação abre um espaço para a atuação administrativo pedagógica, da comunidade escolar e pais de alunos, contudo, o âmbito da jurisdição sobre o qual essa atividade tem efeito é restrito (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 112).

O coletivo, a gestão compartilhada, isto é, a gestão democrática, resumem-se à participação passiva da comunidade escolar nas reuniões de ordem administrativa e pedagógica, num esforço de minimizar ou camuflar o controle do Estado burguês pela manutenção da ordem já estabelecida. Por meio de uma participação provocada e dirigida pelo Estado, a comunidade escolar sente-se parte, mas não colabora de maneira efetiva nas decisões. Há, portanto, uma falsa ideia de gestão democrática, ou, como lembra Wood (2011, p. 218), na sociedade capitalista, a democracia é formal

e aparente para dar à classe dominante “[...] o poder de comando sobre as pessoas e sua vida diária, um poder reforçado pelo Estado, mas isento de responsabilidade [...]”.

O conceito de gestão democrática da escola oficial traz consigo os conceitos de liberdade, igualdade e, principalmente, cidadania como molas de sustentação. Entretanto, essa gestão democrática e a formação para a cidadania escondem o verdadeiro objetivo da escola oficial, isto é, a formação para o trabalho alienado. O PPG da escola de Paraguaçu Paulista estabelece que: “Buscando a **profissionalização de mão de obra** e, sobretudo **a formação de cidadãos**, a Unidade de Ensino tem oferecido habilitações nas áreas de Gestão, Agropecuária, Infraestrutura e Química”. (ETEC AUGUSTO TORTOLERO ARAÚJO, 2016, p. 7, *grifo nosso*). Para tanto, conforme próprio PPG,

Atendendo as novas diretrizes curriculares do Ensino Médio, que visa o desenvolvimento de conteúdos voltados a **Filosofia e Sociologia** trabalhados **em conjunto com as disciplinas** de Artes, História, Geografia e Língua Portuguesa. Esses conceitos serão desenvolvidos levando em consideração o cotidiano dos adolescentes discutindo os avanços científicos, as transformações sociais contemporâneas e valores éticos, através de debates, estudos de casos, filmes, músicas, artigos de jornais e aulas expositivas. A escola vem trabalhando de forma a ampliar o desenvolvimento de projetos sociais, artísticas, de saúde, comunitários, agropecuários de **forma interdisciplinar**, mobilizando alunos, professores, funcionários e comunidade no **desenvolvimento de competências e habilidades** que permitam a articulação entre o conhecimento formal, a ética e valores para vida cotidiana e profissional, promovendo dessa forma a integração e a valorização dos mesmos junto com a comunidade local (ETEC AUGUSTO TORTOLERO ARAÚJO, 2016, p. 7, *grifo nosso*).

Um dos projetos que, segundo o PPG da escola, contribui ao desenvolvimento de competências e de habilidades, é o da Cooperativa Escola. Fundada em 1996, com sede na própria unidade escolar, possui cerca de 500 cooperados, alunos e servidores. Segundo PPG, a Cooperativa Escola tem o objetivo de:

[...] promover maior integração dos cooperados, buscando coesão e propostas igualitárias com segurança tranquilidade, despertando nos jovens o interesse pela cooperativa preparando-os para a realização de um trabalho educacional cooperativo. Gerencia os projetos produtivos na Unidade escolar. Esse trabalho de gerenciamento realizado com o acompanhamento conjunto do coordenador do curso em agropecuária no sentido de conduzir melhor as aulas práticas com os professores. Além disso, realiza a comercialização do excedente da produção. (ETEC AUGUSTO TORTOLERO ARAÚJO, 2016, p. 80).

Por meio dessa Cooperativa Escola, a Etec de Paraguaçu Paulista busca aprimorar os projetos pedagógicos, enriquecendo o processo de ensino-

aprendizagem, também, gerar recursos financeiros para autossustentação e do setor de residência dos alunos. O princípio fundamental da Cooperativa Escola é:

[...] a **igualdade de direito** e deveres e obrigações num convívio de **cooperação mútua**. A filosofia cooperativista adotada no segmento educacional surgiu como alternativa pedagógica e organizacional de um novo jeito de pensar a educação e a **formação humana**. Portanto, a implementação das Cooperativas nas escolas tem como objetivos, integrar esforços e recursos dos cooperados, divulgar o cooperativismo como instrumento de valorização humana, contribuindo para o aperfeiçoamento do processo educativo e a consolidação de um modelo educacional qualitativo, investindo na capacitação e atualização do seu corpo docente e discente. Os membros da Cooperativa Escola participam efetivamente do assessoramento à Direção da Unidade Escolar, através da execução das atividades previstas, obtendo recursos administrativos e financeiros capazes de subsidiar as necessidades dos alunos e da escola proporcionando meios para o desenvolvimento pessoal tais como o potencial de liderança e o sentido de **cidadania** (ETEC AUGUSTO TORTOLERO ARAÚJO, 2016, p. 178, *grifo nosso*).

A Unidade Escolar justifica a adoção da Cooperativa Escola como uma forma de propiciar aos alunos um espaço de participação ativa “[...] tomando decisões e gerenciando projetos que visam alcançar a eficiência e a eficácia da Cooperativa Escola como empresa numa formação humana e técnica para o exercício da cidadania e integração na sociedade” (ETEC AUGUSTO TORTOLERO ARAÚJO, 2016, p. 179). A Cooperativa Escola, segundo o PPG, tem como objetivo a preparação dos alunos para uma visão solidária, a promoção da organização dos estudos e da vida profissional como forma de ajudá-los a enfrentar “[...] os problemas e dificuldades que encontrarão no competitivo mercado de trabalho” (ETEC AUGUSTO TORTOLERO ARAÚJO, 2016, p. 179). O PPG evidencia também:

[...] o acompanhamento e a gestão individual dos projetos agropecuários e agroindústrias proporcionam aos alunos uma visão empreendedora e intraempreendedora, preparando-os tanto para o mercado de trabalho como para a formação de novos negócios proporcionando desenvolvimento econômico à toda região. (ETEC AUGUSTO TORTOLERO ARAÚJO, 2016, p. 179).

Percebemos, portanto, nessa descrição da Etec Augusto Tortolero Araújo, do seu PPG e da Cooperativa Escola, a preocupação com a formação do contingente da força de trabalho assalariado. A Cooperativa Escola, por exemplo, mesmo com a presença de elementos que definem uma cooperativa, configura-se uma Empresa Escola, pois proporciona a vivência encontrada no mercado capitalista. A formação

para cidadania está nas competências, habilidades e qualificação para o trabalho assalariado, evidenciando a *concepção produtiva da educação* ao atribuir à escola a função de formar para o emprego.

É nesse espaço de formação para o trabalho assalariado, nas escolas do CEETEPS, que se inserem o MST e seus princípios educacionais no oferecimento de cursos técnicos aos acampados e assentados do Estado de São Paulo, para a formação de jovens para atuarem junto aos Assentamentos Rurais paulistas como multiplicadores de conhecimento.

2.2 Os princípios educativos do MST

O MST nasceu dos conflitos e das ocupações de terras ocorridos no Sul, Centro-Oeste e Nordeste do Brasil no final dos anos 1970 e no início da década 1980. Como diz Dal Ri (2004, p. 76): “O acontecimento que pode ser tomado como o início, ou pelo menos como um ponto de inflexão significativo na gênese do movimento dos sem-terra, foi a ocupação da Gleba Macali por 110 famílias de colonos, em 1979, no Rio Grande do Sul”.

Portanto, esse Movimento Social nasceu durante a política de desenvolvimento agropecuário do Regime Militar, ou seja, “[...] na luta contra a expropriação e contra a exploração do desenvolvimento do capitalismo” (FERNANDES, 1996, p. 66). Junto com ele, o setor de educação foi implantado como uma ação para garantir o direito à escola, também, o entendimento da conjuntura política, econômica e social:

Durante os primeiros anos de luta, os Sem Terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta.

A continuidade a luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento (MST, 2017).

Para Dal Ri e Vieitez (2008, p. 183-184), numa referência a Gramsci, o MST atua como *educador coletivo*, ou seja, é uma *organização coletiva de massa* a qual, para alcançar seus objetivos sociais, promove ações que “[...] na medida em que incidem sobre os integrantes do Movimento, alteram a percepção, os conhecimentos

e, em geral, a consciência que eles têm do mundo”. Portanto, “[...] enquanto Movimento, é o principal agente educativo para seus integrantes” (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 184). Como dizem os Sem Terra: “O Movimento é nossa grande escola [...]” (MST, 1999a, p. 05). Contudo, essa relevância atribuída ao Movimento como grande educador não desvaloriza a escola, pelo contrário, “[...] o MST não apenas reconhece como tem clareza da necessidade e da função da escola, tanto que tem se esforçado para criar uma escola do e para o Movimento” (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 184).

Essa escola do e para o Movimento vem sendo construída ao longo da história do MST. Para Caldart (2001, p. 228), “[...] o Movimento *ocupou a escola* [...]”, e essa ocupação vem, ao longo dos anos, oportunizando a criação de uma escola diferente das escolas tradicionais.

No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador *sem (a) terra*. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar (CALDART, 2005, p. 92-93) .

Assim, nesse processo de *ocupação* da escola, o Movimento foi produzindo reflexões sobre a concepção de escola e sobre as práticas pedagógicas de suas escolas, ou seja, do “[...] jeito de fazer educação numa escola inserida na dinâmica de um movimento social” (CALDART, 2012, p. 92). Essas reflexões, que nasceram principalmente do diálogo com o movimento pedagógico da Educação Popular, passaram a ser socializadas por meio dos materiais produzidos pelo MST, como os *Cadernos de Formação*, *Cadernos de Educação* e *Boletins da Educação* do MST.

Esses materiais trazem em suas páginas a descrição das escolas e das práticas pedagógicas do Movimento que, segundo as leituras realizadas, nasceram do princípio pedagógico de ensinar e aprender a partir da realidade dos sujeitos sociais: “Realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos na nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização [...]” (MST, 1992a, p. 03). Dessa forma, o planejamento das atividades escolares

considera a realidade dos trabalhadores rurais: “Planejar é refletir antes de agir. [...] quando a gente não planeja, por mais que queira fazer um ensino diferente, na prática, acaba repetindo o velho, o tradicional. Foi assim que nos educaram. Foi assim que trabalhávamos até agora [...]” (MST, 1992a, p. 07).

Nos primeiros anos, o setor de educação do Movimento, ante a dificuldade de contratação de docentes para trabalhar nas escolas, convocou os trabalhadores leigos dos próprios acampamentos e assentamentos, compreendendo, dessa forma, a necessidade de uma formação adequada desses trabalhadores para a função docência. Como pontuam Almeida, Camini e Dalmagro (2007, p. 65), “[...] ao fazer a luta por escola no e do campo, ampliando o direito à educação e à educação escolar, cria a demanda pela formação profissional”.

Assim, a primeira atividade de Educação Profissional do MST foi a formação de professores para os Acampamentos e Assentamentos, que teve início em 1990, com o Curso Normal, da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero (FUNDEP), em Braga/RS. Outros cursos foram implantados, como o Curso Técnico em Administração de Cooperativas–TAC –, criado em 1993, para atender à demanda por trabalhadores com formação específica na gestão das organizações associativas. Com a criação do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária– ITERRA – e do Instituto de Educação Josué de Castro– IEJC–, em Veranópolis (RS), por iniciativa do MST, em 1995, “[...] outras escolas e centros de formação profissional foram surgindo, em vários Estados” (GUHUR; SILVA, 2009, p. 3177-3178).

Atuando em todos os níveis e em diferentes modalidades de ensino (formal e não formal), o MST “[...] tem escolas próprias de Educação Infantil denominadas de Ciranda, e tem hegemonia em escolas de ensino fundamental e médio públicas. Ainda, mantém várias escolas próprias de ensino médio e pós médio profissionalizante, algumas em parcerias com universidades” (PALUDETTO; DAL RI, 2014, p. 02). Ao longo da história do MST, mais de 2 mil escolas públicas foram construídas em acampamentos e assentamentos por todo país, garantindo acesso à educação de 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos. Destacamos, também, nesse cenário, a matrícula de 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores, que capacitam os trabalhadores para a atuação nos assentamentos, acampamentos e nas cooperativas (MST, 2017).

Segundo Guhur e Silva (2009, p. 3180),

No início dos anos 2000, foram criados os cursos técnicos na área da saúde (Técnico em Enfermagem e Técnico em Saúde Comunitária), para dar conta da demanda por agentes de saúde nas áreas da reforma agrária. Foi também nessa época que surgiram os cursos Técnicos em Agropecuária e em Agroecologia (e o curso de graduação Tecnologia em Agroecologia), no momento em que o debate em torno de uma nova matriz tecnológica para os assentamentos passava a ter maior destaque. Mais recentemente foram criados ainda o Tecnólogo em Gestão de Cooperativas e o Técnico em Contabilidade, ambos em função das demandas específicas das cooperativas e associações.

Alguns cursos profissionalizantes são realizados, conforme já elucidado, por meio das parcerias com Instituições públicas de ensino (Universidades, Escolas Técnicas, Institutos, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação etc.), apoiados por programas governamentais, como o Pronera, e procuram seguir os princípios educacionais do MST que estão ancorados em duas derivações: nos Princípios Filosóficos e nos Princípios Pedagógicos.

Sobre os Princípios Filosóficos, o MST (1996, p. 04) esclarece que “[...] dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo do MST”. Assim, estabelece cinco princípios: Educação para a transformação social; Educação para o trabalho e a cooperação; Educação para as várias dimensões da pessoa humana; Educação com/para valores humanistas e socialistas e, por fim, Educação como processo permanente de formação transformação humana (MST, 1996, p. 06-09).

Para concretizar esses princípios filosóficos, os cursos procuram seguir, também, os Princípios Pedagógicos do MST:

Os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando atenção de que podem haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos. Ou seja, é diferente a prática que acontece numa escola infantil de assentamento da que acontece num curso de segundo grau como o Técnico em Administração de cooperativas (TAC), por exemplo. Mas os princípios filosóficos e pedagógicos são (devem ser) os mesmos (MST, 1996, p. 04).

Os Princípios Pedagógicos do MST são: Relação entre prática e teoria; Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; A 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 processos econômicos; Vínculo orgânico entre educação e cultura; Gestão democrática; Auto-organização dos/das estudantes; Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente de educadores/educadoras; Atitude e habilidades de pesquisa; Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996, p. 10- 23).

Das leituras dos princípios filosóficos e pedagógicos do MST e, também, dos teóricos empenhados na compreensão da pedagogia do MST, podemos afirmar que os princípios da educação para o trabalho e pelo trabalho, da gestão democrática e da auto-organização dos/das estudantes viabilizam os demais.

Alguns *Cadernos de Formação e de Educação* (MST, 1992a; 1996; 1999a; 1999b) e *Boletins da Educação* (MST, 1992b; 1994; 1995) do MST destacam que os princípios pedagógicos do Movimento contemplam as experiências educacionais socialistas na construção de uma pedagogia própria, isto é, as teorias de educadores como Pistrak (2011) e Makarenko (1983), membros ativos do grupo de educadores revolucionários da União das Repúblicas Socialistas Soviética (URSS) do início do século XX, que propuseram uma educação pelo trabalho, o trabalho como agente humanizador e com lugar de destaque na coletividade educativa.

Assim, o MST, tomando por base essas teorias, defende, nos *Cadernos de Educação* (MST, 1992a; 1996; 1999a) e nos *Boletins da Educação* (MST, 1992b; 1994; 1995), o trabalho como princípio educativo. Um dos pilares dos princípios educacionais é a relação entre **educação e trabalho**, ou melhor, a relação entre educação e a realidade dos alunos, que é permeada pelo trabalho, principalmente o trabalho coletivo.

Nos *Cadernos de Educação* (MST, 1992a; 1996; 1999a), esse princípio educacional aparece como uma educação para o trabalho e pelo trabalho, pois, utilizando a realidade dos discentes e a alternância de tempos educativos (Tempo Escola/Tempo Comunidade), formam-se os quadros profissionais para atender às demandas dos Acampamentos e Assentamentos.

Para o MST, a escola, além de espaço do estudo, do trabalho e da organização coletiva, também é:

[...] um lugar para aprender democracia. Este aprendizado não se faz estudando sobre o que é democracia. A democracia se aprende através do relacionamento diário dos alunos com professores, dos professores com os professores, da Escola com o Assentamento. Aprender a decidir. Aprender a respeitar o outro. Aprender a respeitar as decisões do coletivo. Executar o que foi decidido em conjunto. Isto é participação. Isto é democracia (MST, 1999b, p. 15).

A gestão democrática e a auto-organização dos alunos fazem parte dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas desse Movimento Social. Para Dal Ri e Vieitez (2008, p. 224) a gestão democrática do Movimento “[...] compreende dois pontos fundamentais: a direção coletiva dos processos pedagógicos e; a participação de todos os envolvidos no processo de gestão da escola”. Já *auto-organização dos estudantes*, expressão tomada de Pistrak (2011), diz respeito ao coletivismo:

De acordo com Pistrak, a aptidão para o trabalho coletivo é adquirida no trabalho coletivo, e esse é um problema que a escola precisa enfrentar. Mas a aptidão para trabalhar coletivamente significa, também, aprender tanto a dirigir quanto a obedecer dependendo da necessidade. Para atingir esse objetivo, na auto-organização das crianças faz-se necessário que todas, na medida do possível, ocupem sucessivamente tanto a função de dirigentes como as funções subordinadas (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 225).

O trabalho coletivo e o autogoverno democrático, presentes em alguns *Cadernos de Formação, Cadernos de Educação e Boletins da Educação* do MST, são apresentados como ações educativas que preparam igualmente para o trabalho manual e intelectual, oportunizando o estudo por meio do trabalho. A escola é “[...] um lugar de estudo. A escola também é um lugar de trabalho [...]” (MST, 1999b, p. 12), do trabalho real e não da simulação de trabalho.

Portanto, a partir da exposição dos principais princípios educacionais presentes nos *Cadernos de Formação e de Educação* (MST, 1992a; 1996; 1999a; 1999b) e *Boletins da Educação* (MST, 1992b; 1994; 1995), é possível afirmar que, na teoria, a pedagogia do MST é contra-hegemônica, *contracidadania* burguesa, num esforço para se diferenciar da função da escola oficial do Estado capitalista de formar mão-de-obra para o mundo do trabalho, isto é, que converte o estudante “[...] numa força de trabalho habilitada, que as organizações buscarão no mercado de trabalho, o qual é uma das categorias fundamentais da ordem social” (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 51).

Nas escolas do MST, a formação dos sujeitos tem como objetivo a “[...] transformação prática (material) da realidade a partir do desenvolvimento da consciência organizativa” (PALUDETO; DAL RI, 2014, p. 10). Tem como proposta a formação de um novo homem do campo, isto é, um homem “[...] capaz de inserir-se em um novo projeto social do e para o campo, educando-se e sendo educado para a ação transformadora na escola e na vida” (PALUDETO; DAL RI, 2014, p. 10).

Essas escolas atendem aos interesses dos trabalhadores, na formação de “[...] um novo homem, de uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo” (MST, 1999b, p. 03). Para tanto, há a necessidade de um trabalho coletivo para “[...] romper com as cercas de mais este latifúndio: o latifúndio do analfabetismo e da **educação burguesa**, fazendo a Reforma Agrária também do saber e da cultura” (MST, 1999b, p. 04, *grifo nosso*).

Nos materiais publicados pelo MST está claro o objetivo da formação de uma “consciência organizativa”, preparando indivíduos “capazes de decidir sua vida e os rumos da caminhada coletiva do Assentamento e da classe trabalhadora” (MST, 1999b, p. 10). Assim, a organização coletiva é importante para desenvolvimento de novos sujeitos sociais, de pessoas engajadas na luta e na construção de uma nova sociedade. Dessa forma, evidenciam a necessidade de uma formação:

[...] diferente que a televisão forma, daquele que as famílias capitalistas formam. As crianças precisam aprender a lutar e a ser firmes na luta. A não perder a sensibilidade e a ternura de quem descobriu e compreende o outro. Mas também aprender a se indignar profundamente com qualquer injustiça cometida contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo.
[...] Deve educar sujeitos, cidadãos, militantes, criadores do novo que teimosamente sempre surge... (MST, 1999b, p. 20,).

A formação de um segmento da classe trabalhadora capaz de organizar-se e de criar uma nova sociedade, de maneira ativa, diferenciando-se da cidadania burguesa, é evidenciada nos princípios pedagógicos do MST, que ressalta a escola como local de produção de conhecimento, do desenvolvimento integral das pessoas, do trabalho e do estudo, do relacionamento entre companheiros e da solidariedade. “A escola é o local de preparação de militantes. A disponibilidade em trabalhar pela comunidade, o interesse em conhecer a história e os fatos da luta, o cultivo dos símbolos e da mística do MST, etc. [...]” (MST, 1992a, p. 18).

Dessa forma, a escola oficial é criticada, *afastada*, para a construção de uma escola própria. Verificamos, ao longo da análise dos *Cadernos de Formação e de*

Educação (MST, 1992a; 1996; 1999a; 1999b) e *Boletins da Educação* (MST, 1992b; 1994; 1995) do MST, que há um empenho na criação de uma escola que propicie uma formação escolar diferente da escola hegemônica, por meio da conjugação do ensino com o trabalho (educação para o trabalho e pelo trabalho), da gestão democrática e da auto-organização dos discentes. Os princípios da educação do MST para o trabalho e pelo trabalho, da gestão democrática e da auto-organização dos/das estudantes são contrapontos estabelecidos com a formação para o individualismo, para o trabalho assalariado e para o capital.

Para tanto, o setor de educação do MST elaborou meios e situações de aprendizagem, como os tempos educativos que, para além do espaço da sala de aula, buscam “[...] uma ação planejada da escola nas diversas dimensões de que se compõe o ser humano. Os tempos mais visados são, além do tempo-aula, o trabalho, a oficina, o esporte, e o lazer, o estudo ou a leitura e a gestão [...]” (DALMAGRO, 2011, p. 47). Aliados a um processo mais amplo, ou seja, ao processo de luta pela terra, e seguindo os princípios da educação do Movimento, esses tempos educativos contribuíram no movimento de construção da escola do MST.

O *Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001* (MST, 2005) faz um balanço dessa trajetória de construção da escola do Movimento por meio de uma coletânea dos textos produzidos, entre eles os Cadernos e Boletins que utilizamos nesse trabalho, compreendendo que o período de 1990 a 2001 foi:

[...] o período em que o MST se dedicou a uma produção teórica específica sobre a escola de educação fundamental e foram estes os principais estudos e documentos que referenciaram o trabalho do Setor de Educação até aqui. Antes de 1990, tivemos diversas práticas e alguns registros que permitiram iniciar este processo de sistematização que continua até hoje; depois de 2001 nossas produções e publicações nacionais estiveram mais voltadas para outras frentes de atuação do Setor, como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Infantil (MST, 2005, p. 05).

Com o objetivo de socializar os documentos já publicados, de possibilitar um diálogo crítico entre as práticas dos educadores e a construção pedagógica já realizada, esse *Dossiê* resgatou a memória da reflexão sobre a escola do MST, sobre a dimensão de trajetória e de processo de construção desse espaço, instigando “[...] a análise crítica dos materiais produzidos, como forma de provocar também a reflexão sobre como podemos avançar em nossa produção teórica e em nossa prática

concreta nas escolas públicas vinculadas ao Movimento” (MST, 2005, p. 05), ou seja, revelou o movimento coletivo de construção da escola.

Um outro documento do MST que marca esse movimento de construção da escola é o Boletim de Educação nº 9, *Educação do MST- Balanço 20 anos* (MST, 2004) que, em comemoração aos vinte anos do Movimento⁹, traz a luta pela escola pública nas áreas de assentamentos e acampamentos como uma marca de sua origem e um traço do projeto de Reforma Agrária defendido.

No início nossa visão do direito e nossas pernas de luta iam até a educação fundamental para crianças e adolescentes; aos poucos fomos nos encontrando com a alfabetização e logo com a educação de jovens e adultos; depois com a educação infantil e mais recentemente com a educação universitária. Com a educação média a preocupação veio primeiro com a possibilidade de cursos alternativos para formação dos professores das escolas conquistadas e logo para a formação de técnicos para as experiências de cooperação do Movimento; só bem mais recentemente enxergamos a possibilidade de ter escolas públicas de nível médio em nossas próprias áreas de assentamento (MST, 2004, p. 12).

No final do século XX, questões relacionadas às demandas da juventude por escolarização, por trabalho e por continuidade na luta do Movimento, começaram a emergir¹⁰. Dessa forma, os primeiros anos do século XXI são marcados por discussões sobre Educação Média e Profissional, resultando no Seminário Nacional Educação Básica, nas áreas de Reforma Agrária do MST, em setembro de 2005. Em 2006 foi realizado, também, o I Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária, com participantes de todos os estados brasileiros, educadores e militantes de diferentes setores e coletivos do MST. Esses

⁹ Nesse texto o Movimento evidencia que a celebração dos seus 20 anos é acima de tudo a rememoração de toda trajetória que os gerou, ou seja, a própria história da luta dos trabalhadores brasileiros. “O MST não pode ser compreendido apenas por seus últimos vinte anos. Na verdade, ele é fruto de uma longa história realizada por nosso povo. [...]. Somos fruto de muitas reflexões. Somos frutos da teorização de muitas experiências de luta que nos antecederam, seja no Brasil, seja dos movimentos camponeses da América Latina. Comemorar vinte anos de MST é também comemorar, relembrar toda essa trajetória” (MST, 2004, p. 09-10).

¹⁰ Conforme já salientamos, na década de 1980 os cursos profissionalizantes em nível médio já eram uma realidade para o Movimento, por exemplo, a formação de professores (Magistério), Técnico em Administração de Cooperativas, entre outros, oferecidos por meio de convênios firmados com instituições públicas. Mas é no começo do século XXI, que a educação média e profissional é debatida com mais afinco, principalmente pós Decreto nº 5.154 de 2004 que regulamentou o oferecimento da educação técnica integrada ao ensino médio.

dois encontros objetivaram a elaboração de um projeto para as escolas públicas de educação média do Movimento para a formação de um jovem com:

Capacidade de entender profundamente a realidade, relacionando a teoria e a prática. Identificar-se como camponês e como Sem Terra, valorizar o campo como espaço de produção da vida e trabalhar pela superação da antinomia campo-cidade. Desenvolver uma postura crítica (organizar a rebeldia) e criativa (tomar posição, demonstrar pensamento autônomo, ser protagonista). Ter consciência dos direitos. Desenvolver uma visão de mundo na perspectiva da classe trabalhadora. Compreender os processos de produção da existência social. Construir sensibilidades e habilidades específicas relativas ao mundo da cultura, da arte, dos esportes [...]. Construir sensibilidades e habilidades específicas relativas ao mundo do trabalho. Realizar uma ação/atuação política: militância na organização. Este é um dos traços reforçados no perfil esperado para os estudantes dos cursos específicos do MST (MST, 2006, p. 153).

Seguindo os princípios da educação do MST, a proposta para o ensino médio sustenta uma formação geral sólida e ampla, que tem o trabalho como princípio educativo.

Uns dos debates fundamentais sobre o ‘ensino médio’ diz respeito à formação para o trabalho e se ela deve ou não incluir uma habilitação técnica que permita a profissionalização do jovem. Nosso entendimento é de que todas as escolas de nível médio devem ter como um dos seus objetivos a *formação geral e específica para o trabalho* (e a educação tecnológica e técnica que lhe corresponde), tratando-a mesmo como um dos eixos articuladores do currículo, mas sem necessariamente incluir a oferta de cursos técnico-profissionalizantes. Consideramos que a juventude, especialmente na faixa etária dos 15 aos 17 ou 18 anos, própria do acesso regular ao ‘ensino médio’, deve ser a fase de construir a opção profissional, mais do que de assumi-la compulsoriamente (MST, 2011, p. 217).

A formação para o trabalho ou formação do trabalhador, segundo o próprio Movimento, “[...] se centra na chamada *educação tecnológica ou politécnica* (nas expressões de Marx e Gramsci)” (MST, 2011, p. 217). Conforme documento analisado, o debate sobre esse nível de educação buscou entendimento e afastamento da visão dualista de educação, ou seja, da formação profissional oferecida aos trabalhadores, aligeirada e frágil, *descolada* de uma formação geral básica e diferente da escola da burguesia. “Em nosso caso, temos discutido que o atendimento de necessidades imediatas dos assentamentos não pode justificar uma legitimação desta lógica perversa e nem mesmo sua solução depende desta profissionalização precoce” (MST, 2011, p. 217).

Portanto, o afastamento dessa profissionalização precoce será garantido pela formação de trabalhadores que:

[...] compreendam os fundamentos científicos que estão na base das diferentes tecnologias que caracterizam as relações de produção e os processos produtivos, bem como as tecnologias ou conhecimentos tecnológicos que estão na base das diferentes técnicas de produção, seja bens materiais, seja de bens simbólicos. Interessa-nos especialmente compreender os processos produtivos mais complexos os que são próprios dos assentamentos, do campo, incorporando a cultura própria deste trabalho e buscando desta forma superar a oposição entre trabalho manual e intelectual (MST, 2011, p. 217-218).

Para tanto, o Movimento destaca a construção de metodologias e didáticas tendo a realidade concreta como objeto de produção do conhecimento e de intervenção social. Para a articulação entre conhecimentos gerais e específicos, entre ciência, tecnologia e técnica,

[...] é preciso garantir então o vínculo orgânico entre o currículo escolar e os eixos do projeto de desenvolvimento dos assentamentos, o que nos debates atuais do MST inclui com destaque a cooperação e agroecologia, e que precisa incluir uma discussão específica sobre o lugar da juventude na sua implementação (MST, 2011, p. 218).

Em síntese, a juventude das áreas de Reforma Agrária tem direito ao ensino médio, também, à educação profissional por meio dos cursos técnico-profissionais. “Os cursos técnicos para profissionalização de nível médio devem ser organizados para atender demandas concretas seja dos processos produtivos dos assentamentos, seja dos setores de trabalho da organização [...]” (MST, 2011, p. 2018).

Essa construção da escola do MST continua em movimento na segunda década do século XXI e é evidenciada nas celebrações dos 30 anos do Movimento. Em fevereiro de 2014, no VI Congresso Nacional do MST, houve a atualização do Programa Agrário, o balanço político/organizativo e análise dos desafios do Movimento no contexto mais amplo das lutas da classe trabalhadora, na reafirmação da luta pela terra. Assim, o MST reorganizou sua estratégia em torno da Reforma Agrária Popular.

O *Programa Agrário do MST* de 2014 compreende que a Reforma Agrária Popular só será conquistada pelas forças populares, pelos trabalhadores do campo e da cidade, em uma perspectiva internacionalista, levando em consideração o momento atual de hegemonia do capital financeiro e das empresas transnacionais.

Dessa forma, novos desafios são colocados nessa nova natureza de luta pela reforma agrária:

- a) A reforma agrária popular deve resolver os problemas concretos de toda população que vive no campo;
- b) A reforma agrária tem como base a democratização da terra, mas busca produzir alimentos saudáveis para toda população; objetivo que o modelo do capital não consegue alcançar;
- c) O acúmulo de forças para esse tipo de reforma agrária depende agora de uma aliança consolidada dos camponeses com todos os trabalhadores urbanos. Sozinhos os sem-terra não conseguirão a reforma agrária popular.
- d) Ela representa um acúmulo de forças para os camponeses e toda classe trabalhadora na construção de uma nova sociedade (MST, 2014a, p. 34).

Para a construção do Projeto de Reforma Agrária Popular, a educação aparece como condição básica à garantia do conhecimento, da conscientização, da libertação e da elevação cultural dos homens que vivem no campo. Objetiva, portanto:

- a) Garantir à população que vive no campo, o acesso aos bens culturais e o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis;
- b) Incentivar, promover e difundir a identidade cultural e social da população camponesa;
- c) Assegurar o acesso, a produção e controle dos mais diferentes meios de comunicação social no campo;
- d) Desenvolver a formação técnico-científica e política, de forma permanente, para todos que vivem no campo;
- e) Combater, permanentemente, todas as formas de preconceito social, para que não ocorra a discriminação de gênero, idade, etnia, religião, orientação sexual, etc. (MST, 2014a, p. 37).

A educação é apresentada no texto como um direito fundamental de todas as pessoas, assim, deve ser oferecida nos espaços de vivência para atender ao conjunto de necessidades humanas e sociais dos indivíduos. Dessa forma, o MST prioriza a luta pelo acesso à escola das pessoas que trabalham no meio rural, mas esclarece que:

[...] a educação não acontece apenas no espaço e tempo que o educando e educanda frequentam a escola. O direito à educação se relaciona, também, ao acesso a diferentes tipos de conhecimento e de bens culturais; à formação para o trabalho e para a participação política; ao jeito de produzir e de se organizar; a aprender a se alimentar de modo saudável; e à prática dos valores humanistas e socialistas que defendemos (MST, 2014a, p. 45).

A luta é por escolas públicas e gratuitas, por escolas Estaduais, porém, ao mesmo tempo o Programa Agrário destaca a luta “[...] contra a tutela política e

pedagógica do Estado burguês, sejam quais forem os governos em exercício [...]” (MST, 2014a, p. 46), estabelece algumas diretrizes necessárias para alcançar esse objetivo, tais como: universalizar o acesso à educação básica, oportunizar a alfabetização de todos os jovens e adultos do campo e ampliar o acesso dessas pessoas à educação profissional de nível médio e superior, além de:

Implementar programas de formação e projetos de experimentação/pesquisa em agroecologia, vinculados a escolas de educação básica, a cursos de educação profissional e superior e a centros de formação existentes nos assentamentos (MST, 2014a, p. 47).

Assim, a educação em Agroecologia é colocada em pauta, pois, em um espaço social agrário dominado pela lógica capitalista, o MST almeja uma sociedade diferente para os trabalhadores rurais sem terra por meio de um projeto que vá além da solução para os problemas ambientais, ou seja, que incorpore:

[...] outros elementos e dimensões, tais como: a cooperação; as questões de gênero; a desmercantilização, o resgate e a sistematização do saber acumulado pelos camponeses. Ao mesmo tempo, as escolas de agroecologia do MST nos desafiam a teorizar a crítica radical à produção destrutiva e ao trabalho alienado (NOVAES *et al.*, 2015, p. 227).

As práticas educativas em Agroecologia entram, portanto, no Programa Agrário do MST de 2014 como estratégia de luta contra a ordem do capital, em uma oposição ao Agronegócio, e para a construção de uma Reforma Agrária Popular. Contudo, a adoção da Agroecologia pelo MST data do início do século XXI e vem, de maneira gradativa, ganhando espaço na agenda do Movimento. Em texto do ano 2000, o MST assim definia Agroecologia:

Deveremos estimular a prática agrícola sem a utilização de insumos externos ao lote, sem a utilização dos agroquímicos. Deveremos ao longo dos anos ir ajustando esta forma de produzir, evitando gastar dinheiro com adubos e venenos, com horas máquina, buscando utilizar mais e melhor a mão de obra disponível e desenvolvendo técnicas adaptadas a nossa realidade, evitando de nos intoxicar e de envenenar a natureza. Deveremos abrir para a criatividade da companheirada, produzindo uma nova matriz tecnológica (MST, 2000, p. 50-51).

Como lembra Santos (2014, p. 61), é a partir dos anos 2000 que o MST passa a lutar contra uso de agrotóxicos, contra plantio de transgênicos e contra a realização de pesquisas científicas que tragam danos ao homem e ao meio ambiente. Desencadeou, então, “[...] ações para consolidar práticas educativas em Agroecologia

visando à formação política e técnica dos sujeitos Sem Terra. Esta proposta levou ao surgimento de mais ou menos 26 escolas de Agroecologia do Movimento em todo o Brasil [...]", orientadas pela pedagogia do MST e pelas práticas da autogestão, da auto-organização dos alunos e da gestão democrática, desenvolvidas e sob a influência da realidade social capitalista.

A formação agroecológica faz parte de um projeto político de transformação do meio social, da Reforma Agrária Popular, que sofre "[...] as pressões exercidas pelas grandes corporações transnacionais, que dominam a comercialização e a produção agroindustrial" (NOVAES et. al., 2015, p. 219). Assim, a formação técnica em Agroecologia do MST tem como obstáculo na sua implementação a escola oficial do Estado que, para certificar os alunos, impõe seus princípios capitalistas. Há, ainda:

[...] os problemas relacionados as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, como: problemas na integração das disciplinas e fragmentação do conhecimento em virtude da falta de organicidade dos professores, a dificuldade de apropriação teórica dos alunos, os mínimos recursos para a manutenção das escolas, a ausência de incentivos em pesquisa na Agroecologia, etc. (AGUILLAR; CABREIRA, 2016, p. 57).

São esses problemas que nos moveram a investigar se as parcerias com as instituições estatais mudam os princípios educativos do MST ou sua prática pedagógica, favorecendo a hegemonia dos princípios educacionais capitalistas, dentre eles, a formação para a cidadania burguesa, ou seja, para o trabalho alienado. Para tanto, acompanhamos a implantação de um Curso Técnico em Agroecologia do CEETEPS na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg do MST, Assentamento Rosa Luxemburg, em Agudos (SP) e na Etec Augusto Tortolero Araújo, de Paraguaçu Paulista (SP), durante o período de agosto de 2015 a março de 2017. As observações realizadas e os dados empíricos coletados e analisados compõem os próximos capítulos desse trabalho.

3 DO CURSO PÓS-MÉDIO EM COOPERAÇÃO E AGROECOLOGIA À CERTIFICAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA DO CEETEPS

A Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg, do MST, está localizada no Assentamento Rosa Luxemburg, município de Agudos (SP). Esse Assentamento nasceu do movimento de luta pela terra na regional de Iaras (SP), centro-sul do Estado de São Paulo (cerca de 250 km da capital), que abrange os municípios de Iaras, Agudos, Borebi e Águas de Santa Bárbara.

Sobre a história de luta pela terra nessa região, Venturelli (2013) lembra que, em 1908, o governo federal criou o *Núcleo Monções* para colonizar o centro-sul do Estado de São Paulo com imigrantes europeus. Assim, vários imóveis rurais foram adquiridos pela União nos municípios da região de Iaras, totalizando cerca de 50.000ha. Entretanto, a implantação do assentamento de colonos ocorreu de maneira parcial e por meio de titulação frágil, propiciando o aparecimento de áreas remanescentes e, conseqüentemente, problemas fundiários na região. Ao longo do século XX, houve, portanto, a ocupação ilegal de vastas áreas de terras devolutas do *Núcleo Monções*.

No começo dos anos de 1990, essas terras encontravam-se nas mãos de diversos latifundiários, levando o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a colocar em prática, em 1994, as primeiras ações para retomar as terras da região para o controle da União. Dois anos depois, em 1996, o Acampamento *Nova Canudos* foi criado por famílias já acampadas em várias regiões do Estado, isto é, a luta pela terra nessa região passou a ser coordenada pelo MST. Em 1997, o INCRA entrou com a primeira ação reivindicatória, criando em 1999 o primeiro Projeto de Assentamento na região: Assentamento Zumbi dos Palmares, com 54 famílias. (VENTURELLI, 2013).

Ao longo dos anos do final do século XX e início do século XXI, a luta pela terra continuou na região. Atualmente a regional de Iaras apresenta seis assentamentos: Zumbi dos Palmares (Iaras), Loiva Lourdes (Agudos/Borebi), Maracy (Agudos), Núcleo Pequeno Moisés (Iaras), Núcleo Nova Esperança (Iaras) e o Rosa Luxemburg (Agudos) (CAMARGO et. al., 2018, p. 08).

O Assentamento Rosa Luxemburg nasceu do movimento de luta pela terra iniciado em 2007, com 150 famílias ocupando a Fazenda Agrocentro. Nessa luta, os trabalhadores acampados inauguraram, em 08 de dezembro de 2008, a Escola

Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg na sede da antiga fazenda, configurando-se um espaço importante no processo de organização e de resistência para a conquista das terras do Assentamento (VENTURELLI, 2013).

Imagem 2- Entrada da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg



Fonte: Venturelli (2013, p. 109).

Com o apoio da comunidade, a antiga sede da Fazenda Agrocentro (Figura 3) abriga hoje a secretaria da escola, uma biblioteca e uma sala de aula da ciranda infantil. Há, ainda, um prédio com alojamento para alunos e visitantes, sala de aula, cozinha, refeitório e uma plenária com capacidade para 200 pessoas.

Sobre o seu Projeto Político Pedagógico, em entrevista realizada com a responsável pela escola, em setembro de 2015, fomos informados de que estava em fase de elaboração¹¹ e seguia os princípios pedagógicos do MST, tais como a gestão democrática, a auto-organização dos alunos e o trabalho coletivo.

¹¹ Não conseguimos, até o final da redação desse trabalho, acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola analisada.

Imagem 3- Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg na antiga sede da Fazenda Agrocentro, Agudos (SP)



Fonte: Arquivo de Cláudia Maria Bernava Aguillar, 10 set. 2015.

As capacitações e treinamentos nessa escola são ministrados por um grupo de extensão do Curso de Agronomia da Unesp de Botucatu, além do programa de graduação estabelecido no convênio entre Unesp, INCRA e Pronera para a formação superior dos assentados (VENTURELLI, 2013, p. 240).

Outra parceria estabelecida, objeto de pesquisa desse trabalho, foi entre a Unesp de Marília, MST e Etec/CEETEPS, no oferecimento dos cursos **Pós-médio em Cooperação e Agroecologia para a juventude rural do MST do Oeste e Centro-Oeste Paulista** e **Curso Técnico em Agroecologia**, iniciados no segundo semestre de 2015.

Sobre o curso **Pós-médio em Cooperação e Agroecologia para a juventude rural do MST do Oeste e Centro-Oeste Paulista** (de 1.200 horas), é importante ressaltar que começou a ser idealizado no início do ano de 2014, junto ao Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia da Unesp de Marília (GPOD). Foi enviado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo Professor Henrique Tahan Novaes da Unesp de Marília, membro do GPDO e do IBEC.

O curso contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para todas as atividades: diárias para professores, bolsas para todos os alunos no

valor de R\$ 400 reais por mês, passagem de ida e volta para os assentamentos, refeição e alojamento durante do Tempo Escola. Contou também com bolsas para os coordenadores do curso (exceto o coordenador geral), produção de livros, compra de livros, visita aos assentamentos no Tempo Comunidade pelos coordenadores. Contamos com o apoio de dois técnicos em agroecologia voluntários que ajudaram na preparação das atividades práticas do curso. Eles são fundamentais para o estabelecimento da relação entre teoria e prática agroecológica (NOVAES, 2015, p. 2).

Portanto, o curso **Pós-médio em Cooperação e Agroecologia para a juventude rural do MST do Oeste e Centro-Oeste Paulista** foi organizado pelo GPOD, isto é, por professores, alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, dentre eles um aluno de mestrado em Educação, João Henrique Pires, com experiência na implantação do Curso Técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio na Escola José Gomes da Silva, Assentamento Antônio Companheiro Tavares, município de São Miguel do Iguaçu (PR), parceria Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITEPA) e Instituto Federal do Paraná. Também, da professora Daniela Bittencourt Pereira Blum, da Escola Técnica Estadual Augusto Tortolero Araújo, do município de Paraguaçu Paulista (SP), que na ocasião da organização do Curso passou a participar, como aluna pesquisadora, do GPOD.

Destaca-se ainda, a participação dos integrantes do MST, como a pedagoga da Terra, Joice Aparecida Lopes, com experiência na função de acompanhante pedagógica no Curso Médio Integrado ao Técnico em Agroecologia, na parceria UNICAMP, MST, Colégio Técnico de Campinas e PRONERA, no período de 2007 a 2010 e, também, o professor de história e militante do MST, Ângelo Diogo Mazin, educador popular na Escola Nacional Florestan Fernandes.

Assim, a partir de reuniões com as lideranças do MST da região Centro-Oeste Paulista, com a professora da Etec/CEETEPS, foram levantadas as demandas do Movimento, as ações que o GPOD desenvolveria para a qualificação dos jovens assentados da região e a viabilização de uma parceria Unesp de Marília, MST e Etec/CEETEPS.

O GPOD teve uma participação efetiva no desenvolvimento desse curso, pois além da organização, os professores pesquisadores e alguns alunos do programa de Pós-graduação em Educação da Unesp de Marília, participantes desse grupo de pesquisa, contribuíram na coordenação geral e, também, como docentes durante a

vigência do curso. Essa participação está em consonância com uma das funções da Universidade, ou seja, o oferecimento de cursos e de atividades de extensão junto à comunidade com o objetivo de compartilhar o conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa com o público externo.

Desta forma, curso **Pós-médio em Cooperação e Agroecologia para a juventude rural do MST do Oeste e Centro-Oeste Paulista** o objetivou a formação de 35 alunos do MST por meio da integração entre universidade pública, escola pública, organizações e movimentos sociais. O oferecimento do curso, segundo informações do projeto enviado ao CNPq, se fez relevante porque a *Revolução Verde*¹² ou *Economia Política do Golpe Verde*¹³ trouxe vários problemas aos trabalhadores e consumidores, desde o envenenamento por agrotóxicos até a dependência tecnológica, outrossim, “[...] o trabalho em lotes individuais não tem conseguido gerar renda e condições dignas de vida para a grande maioria dos assentados” (NOVAES, 2015, p. 11). Dessa forma, a parceria entre as instituições mencionadas teve por finalidade “[...] ações no campo do associativismo, da cooperação e da agroecologia dentro de um **outro projeto de desenvolvimento do campo**” (NOVAES, 2015, p. 11, *grifo nosso*), ou seja, contemplou os objetivos traçados pelo MST para a Reforma Agrária Popular quanto a apresentação de ações que pudessem fazer frente ao poder do agronegócio. Para tanto, visou:

[...] - Fortalecer **ações agroecológicas** e de **cooperação** do MST no Centro-Oeste Paulista
 - Ajudar a criar um **Centro de Agroecologia e Trabalho Associado** na Escola ‘Rosa Luxemburg’;

¹² Gonçalves (2008, p. 20) define a *Revolução Verde* como “[...] um pacote tecnológico que resultou na industrialização da agricultura brasileira e, conseqüentemente, no aumento da produção agropecuária, no aumento da exploração da mais-valia social e da concentração do capital em suas várias frações, sobretudo a comercial, a agroindustrial, a industrial, a financeira e o fundiário. A organização e a difusão da 'Revolução Verde' foram amplamente 'regadas' por significativas somas de recursos provenientes de fundos públicos, privados e de agências multilaterais de desenvolvimento, cuja implementação 'arrebentou' e continua a 'arrebentar' com as lógicas econômicas e organizativas ditas 'tradicionais', entre as quais as comunidades camponesas, indígenas, quilombolas, faxinalenses etc.”.

¹³ Novaes (2015, p. 21) denomina o fenômeno *Revolução Verde* de *Economia Política do Golpe Verde*, que “[...] configura-se pela concentração ou domínio da terra, por corporações transnacionais; pelas fusões e aquisições no ramo das sementes, com domínio quase que completo da produção e distribuição das sementes e agrotóxicos por algumas grandes corporações dos países do Norte; na ausência de autonomia dos produtores; e principalmente pela *entrada* do capital financeiro das grandes corporações”.

- Socializar o conhecimento produzido e acumulado pelos membros do Grupo Organizações e Democracia e pelo Instituto Brasileiro de Estudos Contemporâneos;
- Produzir conhecimento sobre **trabalho associado, cooperação e agroecologia**; socializar o conhecimento dos jovens trabalhadores do campo com os pesquisadores-extensionistas (via de mão-dupla);
- Criar uma equipe integrada nos campos do **Trabalho Associado e da Agroecologia**; [...] (NOVAES, 2015, p. 12, *grifo nosso*).

A agroecologia, conforme já esclarecemos no capítulo anterior, entrou na pauta do MST no século XXI como oposição ao Agronegócio, como uma prática importante na construção de uma Reforma Agrária Popular. O projeto do curso **Pós-médio em Cooperação e Agroecologia para a juventude rural do MST do Oeste e Centro-Oeste Paulista**, por meio dos teóricos Caporal e Costabeber (2002), Gonçalves (2008), Guhur e Toná (2012), apresenta a agroecologia não como uma mera agenda ambiental, mas como uma prática que contempla o cuidado e a defesa da vida, a produção de alimentos, a consciência política e organizacional. Ela “[...] se insere na construção de uma sociedade de produtores livremente associados para a sustentação da vida, sociedade na qual o objetivo final deixa de ser o lucro e passa a ser a *emancipação humana*” (NOVAES, 2015, p. 30).

Assim, a agroecologia no projeto do curso aparece como um conceito complexo que abrange vários elementos, tais como: educação, meio ambiente, juventude, gênero, cooperação, trabalho associado etc. Dentre esses elementos, a cooperação é compreendida como um instrumento pedagógico de rompimento com o individualismo e fortalecimento da força comunitária. A partir de teóricos que fazem um retrospecto da cooperação agrícola ao longo da história no Brasil, o projeto do curso apresentou as experiências de implementação dos princípios da cooperação e do comunitarismo, como os faxinais, as trocas de serviços, os mutirões adotados pelos trabalhadores rurais e, mais recentemente, as experiências de cooperação e associação do MST, do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF). Essas experiências “[...] ganham a forma de cooperativas e associações de trabalho coletivo, cooperativas e associações de comercialização, iniciativas para a criação de feiras e prestação de serviços, dentre outras” (NOVAES, 2015, p. 37).

Diante disso, o projeto do curso propôs o **Trabalho Associado** como princípio educativo que se efetiva “[...] dentro um projeto de luta pela desalienação do trabalho”

(NOVAES, 2015, p. 19) e trouxe como exemplo o caso das fábricas recuperadas, “[...] onde há princípios de superação da divisão de trabalho capitalista entre os que pensam e os que executam, entre os que trabalham e os que controlam os meios de produção” (NOVAES, 2015, p. 19), também, cooperativas mais avançadas do MST, onde “[...] as decisões fundamentais são decididas nas assembleias, o trabalho é coletivo, há rodízio nos postos estratégicos da administração para que todos possam aprender a gerir o trabalho” (NOVAES, 2015, p. 20).

Para tanto, o projeto do curso ressaltou os princípios da gestão democrática, da coletividade e da auto-organização dos alunos presentes na pedagogia do MST. Com a preocupação de propiciar espaços para a vivência em organizações democráticas por meio da autogestão, o projeto trouxe como referência as experiências do educador soviético Pistrak (2011), o qual compreende que “[...] a vivência da autogestão prepara sujeitos autônomos, pratica o autocontrole nas assembleias, a tomada de decisão coletiva e o rodízio nos postos estratégicos, tendo em vista superação da burocracia escolar” (NOVAES, 2015, p. 16-17).

A proposta de curso enviada ao CNPq referenciou, também, a pedagogia da alternância, composta pelo *tempo escola* e *tempo comunidade*, isto é, propôs como prática o que já é adotado pelas escolas do MST: a alternância entre os períodos em que os alunos participam da gestão escolar e desenvolvem estudos teóricos e os períodos em que eles colocam em prática, nas comunidades de origem, os conhecimentos adquiridos. Nessa prática, há uma importância atribuída ao trabalho enquanto princípio educativo, posto que promove a troca dos conhecimentos adquiridos na escola com o espaço de trabalho dos alunos e vice-versa.

Ao utilizar os teóricos que compreendem as práticas educativas em agroecologia como alternativas para inibir a reprodução das relações sociais capitalistas e a compreensão de Agroecologia do MST “[...] como um princípio educativo que orienta os sujeitos, para e na construção de um projeto societário que supere o capital” (NOVAES, 2015, p. 41), o projeto sublinha que “Dos princípios e ações da educação agroecológica do Movimento podem nascer *germens* de relações não capitalistas” (NOVAES, 2015, p. 41).

Entretanto, o projeto descrito se atrelou ao Curso Técnico em Agroecologia do CEETEPS para a certificação dos alunos, ou seja, a parceria com a Escola Técnica Estadual Augusto Tortolero Araújo/ CEETEPS foi estabelecida por duas razões:

Porque apenas o CEETEPS certifica esse tipo de curso no Estado de São Paulo e os alunos precisam da certificação para o registro no Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA) e, também, para estreitar a relação da Unesp com uma parte dos professores do CEETEPS ¹⁴.

Portanto, além da formação de profissionais para atender às necessidades específicas dos assentamentos e da preparação de seus quadros políticos, houve a preocupação com a certificação oficial dos estudantes, pois, conforme as leituras realizadas e depoimentos coletados, existe uma fração de jovens que não querem ficar nos assentamentos ou que são obrigados a assalariarem-se para a ajuda financeira nos lotes.

Por consequência, ao atuarem no espaço da educação certificadora, a organização curricular do curso e a sua prática pedagógica materializaram-se de maneira heterogênea, por meio do vínculo com os princípios da pedagogia do Movimento e, também, da burocracia e de práticas pedagógicas da escola oficial dominante.

O projeto do curso **Pós-médio em Cooperação e Agroecologia para a juventude rural do MST do Oeste e Centro-Oeste Paulista** destaca que, enquanto os cursos oferecidos pelas Escolas de Agroecologia do MST buscam realizar críticas ao sociometabolismo do capital, à *Revolução Verde*, e colaboram para produção e difusão da teoria, princípios e fundamentos da agroecologia, “[...] os cursos das Escolas Técnicas Estaduais e Federais são conservadores, com muitas disciplinas *técnicas*, poucos conteúdos humanísticos e com um projeto pedagógico voltado ao adestramento de *técnicos* em uma perspectiva de transformação epitelial [...]” (NOVAES, 2015, p. 42).

A escolha do curso Técnico em Agroecologia do CEETEPS para a certificação dos alunos aconteceu por apresentar uma grade curricular próxima aos objetivos traçados projeto no **Pós-médio em Cooperação e Agroecologia para a juventude rural do MST do Oeste e Centro-Oeste paulista**, aliás, apresentava uma integração, mesmo que aparente, entre ciências sociais e ciências duras, tornando-se, portanto, o curso técnico e a Instituição certificadora escolhida¹⁵.

¹⁴ Professor responsável do projeto do curso enviado ao CNPq, em resposta enviada por e-mail à pesquisadora, julho de 2017.

¹⁵ Informação fornecida pelo proponente do curso em Reunião do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, Unesp Marília, em 2015.

O curso Técnico em Agroecologia ou **Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Agroecologia** do CEETEPS (de 1.320 horas) objetiva a capacitação de profissionais para a utilização de práticas de cultivos que possibilitem a transição de estilos de produção agropecuária menos agressivas ao meio ambiente, para a edificação de uma nova relação entre o homem e a natureza e para o emprego de ações que promovam inclusão social e melhores condições socioeconômicas aos agricultores/pequenos agricultores (CEETEPS, 2011, p. 5). Esses objetivos visam inserir, conforme Plano do Curso, os alunos no mercado para trabalharem em:

- Certificadoras de produtos provenientes de agricultura de base ecológica; Gerente de produção de empresas de produtos agroecológicos;
- Assistente técnico em extensão rural;
- Empresas produtoras e fornecedoras de insumos agroecológicos;
- Empresas de prestação de serviços;
- Instituições públicas/ privadas de pesquisa, educação e extensão rural;
- Cooperativas e associações;
- Empresas de produção agropecuária sustentável (CEETEPS, 2011, p. 7).

Esses objetivos aproximam-se, à primeira vista, de alguns objetivos do Curso **Pós-médio em Cooperação e Agroecologia para a juventude rural do MST do Oeste e Centro-Oeste paulista** enviado ao CNPq, como a capacitação para a transição do estilo de produção agressivo ao meio ambiente para o agroecológico e o trabalho em cooperativas e associações. Entretanto, podemos observar que o perfil do Técnico em Agroecologia do CEETEPS traz uma proximidade àquilo que Novaes (2015, p. 30) considera como definição do “senso comum” sobre a agroecologia, ou seja, uma associação ao cuidado da natureza, à ecologia, à proteção do meio ambiente.

O TÉCNICO EM AGROECOLOGIA é o profissional que atua em sistemas de produção agropecuária e extrativistas fundamentados em princípios agroecológicos e técnicas de sistemas orgânicos de produção. Desenvolve ações integradas, unindo **a preservação e a conservação de recursos naturais à sustentabilidade social e econômica dos sistemas produtivos. Atua nas atividades de preservação dos recursos hídricos, do solo, da fauna e da flora silvestre. Orienta sobre o controle natural e biológico dos insetos, doenças e plantas espontâneas.** Realiza atividades de educação ambiental. Promove a integração e a organização social. Participa de ações integradas de agricultura familiar considerando a sustentabilidade da pequena propriedade e os sistemas produtivos. Utiliza técnicas e tecnologias de **conservação e armazenamento** da

matéria-prima e de produtos processados e provenientes de agricultura de base ecológica (CEETEPS, 2011, p. 7, *grifo nosso*):

Esse perfil é diferente do apresentado pelo MST, que insere a agroecologia como uma das estratégias de luta do Movimento e enfrenta, além da depredação da natureza, o agronegócio e a exploração dos trabalhadores. Como lembra Novaes (2015, p. 31), “O conceito de agroecologia do MST é complexo e diferenciado da análise que reduz o termo à mera proteção do meio ambiente, pois introduz ou abrange vários elementos que incidem sobre o fenômeno [...]”, e traz questões adicionais, como cooperação, gênero, educação, juventude e meio ambiente.

Na análise da grade curricular e dos conteúdos programados para as disciplinas do **Curso Técnico em Agroecologia** do CEETEPS, percebemos a ausência de algumas das questões trabalhadas pelo MST e a presença de categorias capitalistas, tais como *gestão empreendedora, criação de micros e pequenas empresas, empresa agroecológica e oportunidade de mercado consumidor e de trabalho*. Essas categorias atendem às necessidades de reprodução da lógica capitalista, uma vez que a escola estatal tem como propósito a adequada reprodução da força de trabalho assalariada. Logo, a formação técnica em Agroecologia, assim como em Agronegócio, ou qualquer outro curso oferecido pelo Estado, traz um currículo adequado “[...] às demandas do mercado, à formação profissional do aluno e aos princípios contidos na LDB [...]” (CEETEPS, 2011, p. 5).

Contudo, conforme já mencionado, a escolha da Instituição Certificadora passou por uma análise da Grade Curricular do Curso para ser verificada a possibilidade de mudanças na prática pedagógica.

Apesar de seguir o que está oficializado pelo CEETEPS para a certificação dos egressos, a prática pedagógica do curso segue os princípios pedagógicos do MST, que utiliza da gestão democrática, do trabalho associado, da auto-organização dos alunos e da utilização adequada dos agroecossistemas¹⁶.

Identificamos, portanto, na informação fornecida pelo Professor proponente do Curso e nas observações realizadas durante as aulas ministradas, os três tipos de currículos destacados por pedagogos e teóricos da educação a partir da década de 1960: o Formal, o Real e o Oculto. O Currículo Formal é aquele determinado pelo

¹⁶ Informação fornecida pelo Professor proponente do projeto do curso durante a Reunião do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, Unesp Marília, em março de 2015.

Estado. O Currículo Real faz-se presente na prática pedagógica do professor em decorrência dos planos de aula. Já o Currículo Oculto não aparece no planejamento do professor, por envolver a aprendizagem dos alunos em meio às várias práticas cotidianas, em meio aos conhecimentos adquiridos fora dos muros da escola, e que interferirá no processo ensino/aprendizagem.

Existe diferença entre o que está oficializado pelo Estado para a certificação e a prática pedagógica, entre o Currículo Formal, que se resume no conjunto de diretrizes estabelecidas pela Instituição com base em documentos oficiais para a certificação, e o currículo real, constituído na prática pedagógica por meio da contextualização do currículo formal. Ressaltamos, também, o currículo oculto, importante fator pedagógico presente nas relações sociais da organização da escola e que interfere significativamente no processo ensino/aprendizagem. Como salientam Dal Ri e Vieitez (2010, p. 120), “[...] a organização da escola é um importante elemento pedagógico, é um currículo que, por não fazer parte dos conteúdos programáticos explicitados, encontra-se oculto (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 120).

Sobre as diferenças entre os diferentes tipos de currículos, a coordenadora do Curso Técnico em Agroecologia, representante da Escola Técnica Estadual Augusto Tortolero Araújo, pontuou que:

Mesmo seguindo a grade curricular do CEETEPS, a prática foi diferente daquela vivenciada aqui na nossa Etec, pois, além do tempo comunidade, ou seja, da pedagogia da alternância, o conteúdo ministrado foi adaptado a pedagogia do MST, com professores oriundos de instituições diferentes e, também, devemos lembrar que os alunos são diferentes, tem uma vivência diferentes dos matriculados aqui na nossa escola¹⁷.

Como exemplo dessa diferença entre currículo formal, real e oculto, citamos o componente curricular **Ética e Cidadania Organizacional**, que faz parte do Módulo I do Plano de Curso do CEETEPS. Nesse componente curricular, as seguintes competências aparecem relacionadas:

1. Analisar o Código de Defesa do Consumidor e a Legislação Trabalhista.
2. Atualizar conhecimentos, desenvolver e/ou aprimorar habilidades, introduzir inovações tendo em vista melhorar o desempenho pessoal e organizacional.

¹⁷ Coordenadora do Curso Técnico em Agroecologia, Escola Técnica Estadual Augusto Tortolero Araújo, Paraguaçu Paulista-SP, em entrevista à pesquisadora, março de 2017.

3. Interpretar o Código de ética do profissional que atua no setor de agroecologia.
4. Promover a imagem da organização, percebendo ameaças e oportunidades que possam afetá-las e os controles adequados a cada situação.
5. Identificar a importância do trabalho voluntário na formação profissional (CEETEPS, 2011, p. 38).

Esse componente curricular faz parte do núcleo básico dos cursos técnicos oferecidos pelo CEETEPS, conforme informação a seguir:

Na grade curricular do Curso Técnico em Agroecologia, como em todos os outros cursos técnicos do Centro Paula Souza, existe o oferecimento da disciplina Ética e Cidadania Organizacional. O que muda é a ênfase atribuída de acordo com o curso oferecido, por exemplo: no Curso Técnico em Agropecuária, assim como no de Agroecologia, trabalhamos legislação, código de defesa do consumidor nas relações no mundo agrário¹⁸.

Entre os motivos para inserir essa disciplina nas grades curriculares de todos os Cursos Técnicos, o CEETEPS destaca a inserção de profissionais éticos no mundo do trabalho e, dessa forma, a formação para a cidadania. Para esse componente curricular, houve a produção de um Manual Técnico como suporte didático aos professores e alunos das escolas técnicas, pelos seguintes motivos:

[...] a constatação de que a **atitude ética** vem ganhando cada vez mais espaço como requisito para a valorização do profissional na sociedade em geral e no mundo do trabalho.

[...] a nossa atuação como cidadãos ativos e incentivadores da ética poderá melhorar muito se desenvolvermos **conhecimentos, habilidades, valores e atitudes** adequados a determinadas situações do cotidiano.

[...] a atual importância que assume a **relação entre ética e competência**, tema que vem sendo abordado por vários autores de diversas universidades (BARBOSA; QUEIROZ; ALVES, 2011, p. 10-11).

A inserção da *Ética e Cidadania* na grade curricular dos Cursos Técnicos atende ao mundo empresarial que precisa assumir um perfil *socialmente responsável*, que se corporifica nas atitudes éticas de contratantes e contratados. Dessa forma, o referido componente curricular tem como propósito trabalhar em sala de aula os direitos e deveres de cada indivíduo em sociedade, pois a integração de conhecimentos, de habilidades e de posturas constitui-se nas competências pessoais

¹⁸ Coordenadora do Curso Técnico em Agroecologia, Escola Técnica Estadual Augusto Tortolero Araújo, Paraguaçu Paulista-SP, em entrevista à pesquisadora, março de 2017.

necessárias ao posicionamento profissional nas organizações empresariais, seja como empreendedor, seja como trabalhador assalariado.

Em síntese, ao se considerar o que já foi dissertado nos capítulos anteriores, essa disciplina no currículo formal visa à produção do sentimento de cidadania na forma-sujeito de direitos e deveres, tão necessária na relação entre capital e trabalho assalariado. Ou, nas palavras dos autores do Manual Técnico do CEETEPS,

O que não podemos é agir de forma descuidada em nossa vida profissional, pois somos responsáveis pelas consequências de nossos descuidos, tanto sobre nós mesmos como sobre os outros. Por isso, como trabalhadores, devemos estar sempre nos questionando e nos avaliando sob determinados aspectos, de modo que nos comportemos sempre de acordo com os nossos deveres, orientados pelos princípios da ética profissional e conforme os valores da cidadania organizacional (BARBOSA; QUEIROZ; ALVES, 2011, p. 55).

Entretanto, o que estava formalizado transformou-se na prática pedagógica. Esse componente curricular, ao ser ministrado no Curso de Técnico em Agroecologia na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg, na terceira semana de novembro de 2015, assumiu um outro o caráter, que consideramos contra-hegemônico.

Após análise do conteúdo formalizado pelo CEETEPS, os proponentes do curso organizaram as aulas contemplando os aspectos políticos da história do Brasil, a questão agrária de 1500 a 1964, a Revolução Verde (1964-2015) e a história da luta pela terra no país. Os professores escolhidos para os cinco dias de aulas dessa disciplina, professores da Unesp, da Unicamp e do próprio MST, contribuíram, também, para uma discussão diferente da estabelecida pela Instituição certificadora.

Ao longo da semana, por meio das relações sociais estabelecidas em sala de aula, modificou-se o que era formal, assim, o currículo ganhou um outro caráter ao ser construído pelos coordenadores, professores e alunos na prática pedagógica diária. No final dessa etapa (Tempo Escola, mês de novembro de 2015), ao ser indagado sobre sua definição de cidadania, um aluno respondeu:

A cidadania é o cumprimento dos direitos e deveres impostos pela sociedade capitalista. Sou e não sou cidadão. Sou porque tenho que me introduzir nessa sociedade para sobreviver. Não sou, pois, esta sociedade não respeita os direitos do cidadão e eu preciso lutar por eles¹⁹.

¹⁹ Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, assentado no Assentamento São Bento II, Mirante do Paranapanema (SP), em entrevista à pesquisadora, novembro de 2015.

Conforme trecho da entrevista e outros depoimentos coletados após o desenvolvimento dos conteúdos do componente curricular **Ética e Cidadania Organizacional**, no que tange à compreensão da cidadania como categoria burguesa, a prática pedagógica conseguiu alguns resultados. Essa prática demonstrou que as escolas do MST, mesmo estabelecendo parcerias com Instituições Estaduais de Ensino para a certificação dos alunos, conseguem por meio do currículo real e do oculto uma formação relativamente *contracidadania burguesa*, pois existe a mediação do capital.

Assim como Mészáros (2008), podemos dizer que, a depender da organização e da prática educativa, o papel da educação é absoluto na elaboração de estratégias para a mudança das condições objetivas de reprodução e, também, para a automudança dos sujeitos sociais. Portanto, como ressaltam Dal Ri e Vieitez (2008, p. 311-312), ver as escolas do MST como uma educação para a cidadania é pecar:

[...] por unilateralidade ao não levar em conta as duas dimensões básicas presentes na práxis pedagógica do MST [...]. Por um lado, a pedagogia do Movimento está empenhada em contraditar as categorias liberais, opondo-se a elas por meio das ideias de cooperação, solidariedade, gestão democrática, união do trabalho produtivo com o ensino, autogestão, socialismo, dentre outras. Por outro lado, o ensino praticado não deixa de contribuir também para a reprodução das categorias ideológicas e práticas expressas nos direitos do homem e do cidadão [...].

A escola do MST opõe-se às categorias liberais, entre elas, a cidadania. Contudo, não consegue neutralizar de maneira plena as relações de produção dominantes da sociedade burguesa presentes na reprodução dessas categorias no cotidiano social e no processo ensino/aprendizagem. Alguns alunos, ao serem indagados sobre a definição de cidadania, responderam quase todos da mesma forma: *são os direitos e deveres do homem em sociedade; é cumprir todos os meus deveres e fazer valer meus direitos; é o direito de todos os brasileiros; ser responsável e cumprir com meus deveres*, sem uma crítica a essa categoria na manutenção da ordem capitalista.

Assim, compreendemos que a desalienação não é completa. Ela é lenta e, portanto, no capítulo 4, descrevemos e analisamos as práticas pedagógicas do MST no Curso Técnico em Agroecologia do CEETEPS para uma melhor compreensão dos problemas e soluções da educação desse Movimento Social na construção de uma pedagogia *contracidadania burguesa*, ou seja, contra o trabalho alienado.

4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO MST NO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA DO CEETEPS

O curso **Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Agroecologia**, incluindo a Qualificação Técnica de Nível Médio de Auxiliar Técnico em Agroecologia, conforme Plano de Curso aprovado, nos termos da Deliberação CEE nº 105/2011 e do item 14.5 da Indicação CEE 08/2000, Portaria CETEC nº 110, de 18/10/2011, do Eixo Tecnológico Recursos Naturais, começou formalmente no dia 31 de agosto de 2015, na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg, com recepção aos alunos, apresentação do espaço escolar e alojamento.

O **Tempo Escola** aconteceu nessa escola do MST e na Escola Técnica Estadual Augusto Tortolero Araújo do CEETEPS. Seguindo o Projeto Metodológico de autoria dos proponentes e coordenadores, o curso foi dividido em três módulos de 500 horas aulas, via Pedagogia da Alternância entre o **Tempo Escola** e **Tempo Comunidade**. Houve atuação de docentes da Unesp e do CEETESP, de membros do MST, de ONGs e contou-se, também, com a experiência em agroecologia e cooperativismo de trabalhadores rurais assentados da Região.

Outro diferencial do Curso foi o financiamento do CNPq para as atividades de docência e coordenação (exceto para a coordenação geral), de bolsas de estudo de R\$ 400 reais por mês para todos os alunos matriculados, de pagamento das passagens para o transporte dos alunos e de refeições e alojamentos. O CNPq financiou, também, a compra e a produção de livros e as visitas dos coordenadores e técnicos aos assentamentos no Tempo Comunidade.

Estavam presentes na Aula Inaugural, em 01 de setembro de 2015, períodos da manhã e da tarde, alunos oriundos de vários Assentamentos do Estado de São Paulo: Assentamento Rosa Luxemburg, do Município de Agudos; Assentamento Laudenor de Souza, do Município de Piratininga; Assentamento Primavera, do Município de Mirandópolis; Assentamento PD Alves, Teixeira Pereira, do Município de Sete Barras; Assentamento Fusquinha, do Município de Teodoro Sampaio; Assentamento Mário Lago, do Município de Ribeirão Preto; Assentamento Gleba VX de Novembro, do Município de Rosana; Assentamento Timboré-Liberdade Chico Mendes, do Município de Andradina; Assentamento Manuel Neto, do Município de Taubaté; Assentamento Zumbi dos Palmares, do Município de Iaras; Assentamento

Dom Pedro Casaldáliga, do Município de Cajamar; Assentamento Margarida Alves e Assentamento São Bento II, do Município de Mirante do Paranapanema.

As matrículas de alunos oriundos de vários Assentamentos do Estado representam, portanto, os objetivos do Projeto do Curso enviado ao CNPq e, também, do próprio MST, de estender a escolaridade e a qualificação profissional a todos jovens assentados como garantia de permanência nas comunidades e atendimento às necessidades específicas dos Assentamentos, além da preparação dos quadros políticos do Movimento.

Imagem 4- Aula Inaugural do Curso Técnico em Agroecologia na Plenária da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg



Fonte: Arquivo de Cláudia Maria Bernava Aguillar, 01 set. 2015.

Durante a Aula Inaugural do Curso, alguns alunos, ao se apresentarem, revelaram a preocupação com o coletivo e com a necessidade de compartilhar o conhecimento em Agroecologia nos Assentamentos de origem:

Estou surpreso com a programação do curso. Vou buscar me dedicar para compartilhar com os companheiros da comunidade²⁰.

²⁰ Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, assentado no Assentamento PD Alves, Teixeira Pereira, Município de Sete Barras (SP), depoimento no primeiro dia de aula, em 01 de setembro de 2015.

A questão da Agroecologia vai contribuir com a região em que está o Assentamento que faço parte, pois está perto de uma reserva agroecológica. Vou absolver o máximo de conhecimento para colocar em prática no Assentamento²¹.

Espero ter mais conhecimento para ajudar os companheiros do Assentamento²².

Busco conhecimento sobre agroecologia para ajudar minha mãe que mexe com horta e, também, o projeto de nosso Assentamento que serve as escolas da Prefeitura²³.

Para atender às expectativas dos alunos, o Curso Técnico em Agroecologia contemplou dois momentos: o **Tempo Escola e o Tempo Comunidade**, ou seja, um mês de atividades na escola alternado com um mês de atividades nos Assentamentos de origem dos alunos.

O **Tempo Escola** abrigou, além do Tempo Aula, o Tempo Reflexão Escrita, o Tempo Leitura, o Tempo Trabalho, o Tempo Esporte, Cultura e Lazer, o Tempo Núcleo de Base, o Tempo Estudo Independente e o Tempo Formatura e Mística. Já o **Tempo Comunidade** foi destinado aos estudos e às pesquisas da realidade dos Assentamentos de origem dos alunos, à aplicação dos conhecimentos adquiridos no Tempo Escola às necessidades das comunidades das quais eles fazem parte.

Essa organicidade do Tempo Escola e Tempo Comunidade demonstra que toda atividade desenvolvida na escola faz parte do currículo, portanto, aparece no planejamento e nas avaliações previstas no Projeto Metodológico de cada Módulo oferecido.

²¹ Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, assentado no Assentamento Dom *Pedro Casaldáliga*, Município de Cajamar (SP), depoimento no primeiro dia de aula, em 01 de setembro de 2015.

²² Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, assentado no Assentamento *Margarida Alves*, Município de Mirante do Paranapanema (SP), depoimento no primeiro dia de aula, em 1 de setembro de 2015.

²³ Aluna do Curso Técnico em Agroecologia, assentada Assentamento *Laudenor de Souza*, Município de Piratininga (SP), depoimento no primeiro dia de aula, em 1 de setembro de 2015.

4.1 Do Tempo Escola ao Tempo Comunidade

No Tempo Escola, as aulas, aliás, o **Tempo Aula**, foi realizado com base nas áreas temáticas do currículo formal e abordou temas de caráter econômico, social, político, filosófico e técnico, oferecidos durante a semana, das 8h às 12h e das 14h às 18h.

Na Aula Inaugural, um dos professores responsáveis pela implantação do Curso, e militante do MST, apresentou o curso dentro dos princípios pedagógicos do Movimento e entregou aos alunos o material de trabalho, composto por Caderno de Reflexão Escrita e Caderno de Síntese dos Conteúdos.

Estes cadernos servirão para vocês escreverem sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula e no campo. Serão acompanhados pela coordenação pedagógica e pelos técnicos. Vocês deverão entregá-los todos os sábados para os responsáveis²⁴.

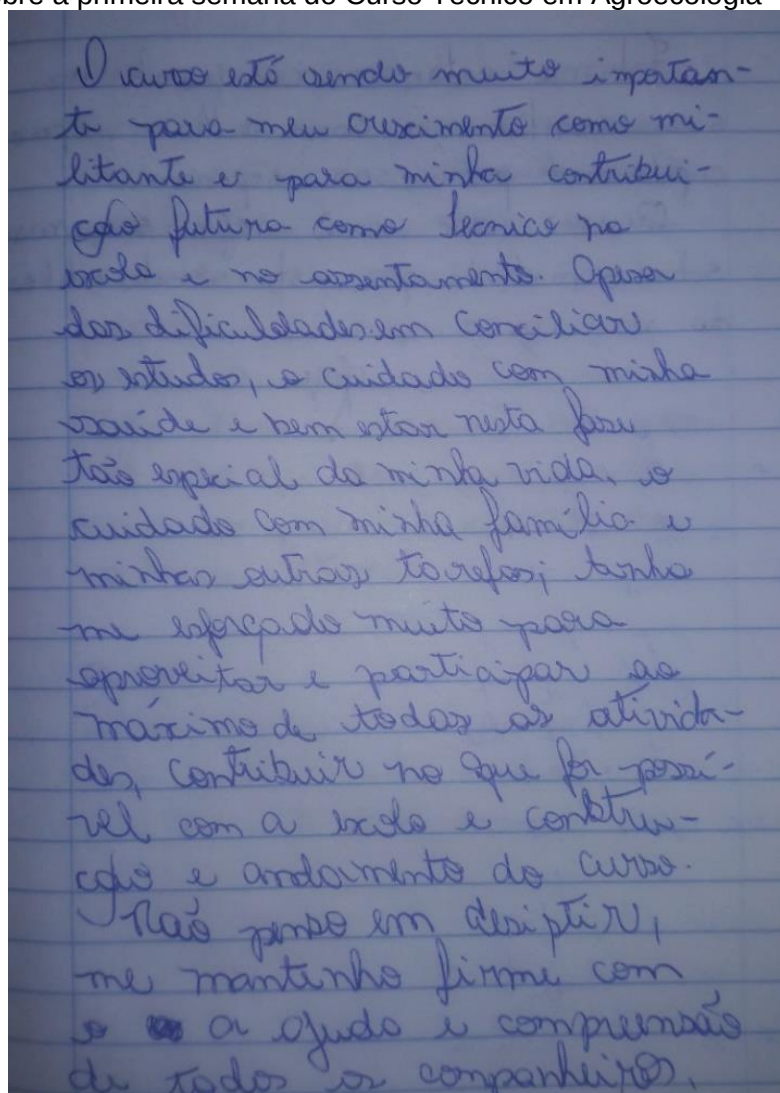
Os cadernos são descritos, no Projeto Metodológico Tempo Escola (setembro de 2015), como material do **Tempo Reflexão Escrita** para o registro das vivências e das experiências extraídas do processo educativo pelos alunos. É uma atividade individual realizada semanalmente, com o objetivo de contribuir à formação crítica e reflexiva dos alunos sobre as aulas, sobre os conteúdos, sobre o curso e, assim, à atividade profissional e política, pois se torna uma reflexão do próprio trabalho.

No Caderno de Reflexão Escrita os alunos redigem, no final da semana de aula, suas percepções das experiências vividas e fazem reflexões acerca dos problemas encontrados no processo ensino-aprendizagem. Já o Caderno de Síntese de Conteúdo teve o objetivo de contribuir para o contínuo estudo, em razão de os alunos reunirem nele os conteúdos absorvidos das aulas (elementos concretos e abstratos) e procurarem reuni-los num todo coerente.

Essa prática de reflexão e de síntese dos conteúdos foi desenvolvida no primeiro Módulo do Curso por todos os alunos porque, no final de cada semana de aula, os coordenadores recolhiam os cadernos para análise e pareceres. Entretanto, ao longo do processo educativo, essa prática deixou de ser cobrada e os cadernos foram esquecidos ou utilizados para outros fins.

²⁴ Professor responsável pela Aula Inaugural, durante a entrega dos Materiais aos alunos, Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg, em 01 de setembro de 2015.

Imagem 5- Registro de uma Aluna do Assentamento Rosa Luxemburg no Caderno de Reflexão Escrita sobre a primeira semana do Curso Técnico em Agroecologia



O curso está sendo muito importante para meu crescimento como militante e para minha contribuição futura como técnica na escola e no assentamento. Apesar das dificuldades em conciliar os estudos, a preocupação com minha saúde e bem estar nesta fase tão especial da minha vida, a preocupação com minha família e minhas outras tarefas, tenho me esforçado muito para aproveitar e participar ao máximo de todas as atividades, contribuir no que for possível com a escola e com o andamento do curso. Não penso em desistir, me mantenho firme com a ajuda e compreensão de todos os companheiros.

Fonte: Arquivo de Cláudia Maria Bernava Aguillar, 04 ago. 2016.

Em agosto de 2016, pedimos os cadernos para análise e apenas duas alunas prontificaram-se a nos atender. Os outros alunos argumentaram o esquecimento do material em suas residências ou o desaparecimento desse material nos quartos do alojamento. Além disso, os cadernos analisados demonstraram que as atividades do **Tempo Reflexão Escrita** foram realizadas de setembro de 2015 a janeiro de 2016, ou seja, no primeiro módulo do curso.

Para alguns alunos, a Coordenação Política e Pedagógica (CPP) do curso, em alguns períodos, deixou de acompanhar as atividades, logo, houve problemas de ordem organizacional e operacional:

Por parte da coordenação faltou acompanhamento e interesse no acompanhamento tanto no curso na escola como no tempo

comunidade. As propostas criadas em coletivo e levadas a coordenação muitas vezes se tornaram irrelevantes²⁵.

O curso começou bem. Após a terceira etapa começou a ter falhas, faltou mais acompanhamento da CPP²⁶.

Uma das coordenadoras do curso, representante do MST, justificou os problemas atribuídos à CPP devido ao atraso do repasse dos recursos do CNPq no início de 2016, o que acarretou paralisação das atividades do Tempo Escola (aproximadamente cinco meses de paralisação) e prejuízos pedagógicos.

Aconteceram alguns problemas de ordem financeira que de certa forma prejudicaram o desenvolvimento do Tempo Escola. Ficamos alguns meses sem receber os recursos e tivemos que prolongar o Tempo Comunidade. Acho que esse período sem aula prejudicou um pouco, pois ao retornar o projeto sentimos um certo desânimo dos alunos, mas conseguimos contornar as dificuldades²⁷.

Dessa forma, percebemos que a dependência financeira imposta pelo Estado para a manutenção desse Curso Técnico em Agroecologia ocasionou, em alguns momentos, certa instabilidade e problemas de ordem pedagógica, como paralisação das atividades e evasão de alguns educandos.

O Curso contou, no início, com 30 alunos matriculados e, no decorrer do seu desenvolvimento, houve uma taxa de evasão de 36,7%, assim, foram 19 alunos concluintes. Da observação das atividades desenvolvidas, da análise das entrevistas e Avaliação do Curso, verificamos que a evasão aconteceu por motivos particulares, problemas de ordem financeira e falta de afinidade com o curso. Contudo, a maioria dos alunos desistentes deixou de frequentar o curso pós paralisação decorrente do atraso dos recursos pelo CNPq. “Um dos fatores da desistência de vários

²⁵ Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, assentado no Assentamento PD Alves, Teixeira Pereira, Município de Sete Barras (SP), em Avaliação do Curso, em novembro de 2016).

²⁶ Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, assentado no Assentamento Gleba VX de Novembro, Município de Rosana (SP), Avaliação do Curso, em novembro de 2016.

²⁷ Coordenadora do Curso Técnico em Agroecologia, representante do MST na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg, Agudos (SP), em entrevista à pesquisadora, em agosto de 2016.

companheiros foi o tempo que ficamos em casa, mais de 5 meses. Fiquei muito triste com isso”²⁸.

Para o Professor Proponente do Curso junto ao CNPq, o número de desistentes de projetos similares varia entre 35 e 50% dos cursistas, portanto, a taxa de evasão de 36,7% ficou dentro da média. Entretanto, compreendemos que a evasão deve ser analisada e solucionada para ir além do tradicional, para *além da escola capitalista*, pois, se a pedagogia do MST visa, entre outros objetivos, diminuir o desinteresse dos jovens assentados pelo trabalho na terra e facultar a integração deles no espaço do assentamento, a prática pedagógica deve contribuir à retenção da evasão dos cursos técnicos.

Assim como o **Tempo Reflexão Escrita**, o **Tempo Leitura** fez-se presente e foi descrito no Projeto Metodológico Primeiro Módulo Tempo Escola (de setembro de 2015) como o tempo diário para as leituras e estudos dirigidos, sob a orientação dos coordenadores e professores, para o desenvolvimento do hábito da leitura, a construção de conhecimento, de pesquisa e de aprofundamento intelectual, com a preocupação de socializar o conhecimento para o conjunto da turma.

No acompanhamento de algumas aulas, não tivemos a oportunidade de presenciar o **Tempo Leitura** previsto no Projeto Metodológico, mas notamos a preocupação dos professores em inserirem no **Tempo Aula** os conteúdos de acordo com a conjuntura política, econômica e social brasileira e, ainda, a indicação de leituras para uma melhor compreensão dessa realidade. Para alguns alunos, essa prática pedagógica foi positiva e rompeu com o modelo oficial do Estado:

O Curso em si trouxe uma nova e grande experiência para minha vida, por apresentar algo novo e esse novo me levou a agregar conhecimento [...]. As aulas possibilitaram entender ainda mais o MST, possibilitando grandes avanços e uma formação de consciência, abrindo nossas mentes para um olhar mais crítico sobre a sociedade e sobre o método de ensino convencional pregado nas escolas públicas e particulares do País²⁹.

As coisas mais importantes que eu aprendi foi conhecer mais sobre o MST e o conhecimento da amplitude do capital, da classe dominante³⁰.

²⁸ Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, assentado Assentamento Margarida Alves, Município de Mirante do Paranapanema, em Avaliação do Curso, em novembro de 2016.

²⁹ Aluna do Curso Técnico em Agroecologia, em Avaliação do Curso, em novembro de 2016.

³⁰ Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, assentado no Assentamento Margarida Alves, Município de Mirante do Paranapanema, Avaliação do Curso, em novembro de 2016.

Contudo, alguns alunos alegaram que as aulas práticas foram poucas em comparação ao tempo destinado à teoria política. Esse problema sentido e relatado pelos alunos revela a importância atribuída ao ensino voltado às suas necessidades, à articulação entre a teoria e a prática como forma de instrumentalizá-los para a resolução dos problemas vivenciados nos Assentamentos.

Faltou mais aulas práticas como manejar o solo, sobre as pragas e enxertia por questão de ter muita teoria política. [...] tive dificuldades em parte aonde moro, por não saber responder certas perguntas desejadas pelos agricultores sobre manejo³¹.

Numa escola que tem uma grande área de terra, não se teve nenhuma área de experimento, para uma aula prática ou acompanhamento do desenvolvimento de algum tipo de cultura, SAFs, ou outras coisas³².

Os alunos valorizaram as aulas práticas e a infraestrutura da Escola Técnica Estadual Augusto Tortolero Araújo. Em algumas Avaliações do Curso, foi possível encontrar parágrafos ressaltando a relevância da prática pedagógica do MST no rompimento com a escola capitalista, também, elogios à escola oficial.

Seria ótimo em um futuro, mais presença na Etec Augusto Tortolero Araújo, devido a estrutura corresponder de fato com o curso, mostrando profissionais que atuam na área, assim **saindo do modo militante do MST**. Falo isso devido a responsabilidade ao retornar para o assentamento, muitas dúvidas surgem dos produtores e ficam sem respostas, pondo em questionamento onde entra o Centro Paula Souza nessa parceria, visto que tem referência na formação de profissionais em diversas áreas³³.

Ao meu ver, o pouco tempo de estudo na Escola Técnica de Paraguaçu Paulista foi muito mais rico do que as etapas na Rosa Luxemburg. Espero também que as apresentações de TCC sejam lá, por conta da facilidade de chegada no espaço e a estrutura que o espaço oferece³⁴.

A Escola Técnica Estadual Augusto Tortolero Araújo, de Paraguaçu Paulista (SP), abrigou o **Tempo Escola** durante duas semanas do mês de janeiro de 2016. Nesse período, além dos conteúdos técnicos trabalhados em sala de aula, os alunos

³¹ Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, em Avaliação do Curso, novembro de 2016.

³² Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, em Avaliação do Curso, novembro de 2016.

³³ Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, em Avaliação do Curso, novembro de 2016.

³⁴ Aluno do Assentamento PD Alves, Teixeira Pereira, Município de Sete Barras (SP), em Avaliação do Curso, novembro de 2016.

tiveram aulas práticas nos laboratórios de processamento de derivados cárneos e no campo experimental da Unidade Escolar. Nas entrevistas com alguns alunos e nas avaliações do curso, percebemos as comparações entre a infraestrutura e a prática pedagógica das duas escolas responsáveis pelo oferecimento das aulas, a escola do Movimento e a escola oficial.

Imagem 6- Aluna do Curso Técnico em Agroecologia em uma aula prática no Laboratórios de Processamento de Derivados Cárneos - Escola Técnica Estadual Augusto Tortolero Araújo, Paraguaçu Paulista (SP)



Fonte: Arquivo pessoal da Aluna do Curso Técnico em Agroecologia, assentada no Assentamento Timboré Liberdade, Andradina (SP), jan. 2016.

A escola do Movimento é a identidade do aluno. Nela, os jovens assentados identificaram-se como sujeitos coletivos de um movimento que busca a Reforma Agrária Popular. Essa identidade é construída ou reforçada nas práticas pedagógicas no Tempo Escola, no Tempo Comunidade e nas atividades extra cursos que aparecem durante o período letivo, por exemplo, a ocupação de terras. Em um dos

Módulos do Curso, houve a participação dos alunos na ocupação de terra na região de Agudos (SP). Alguns relataram esse episódio com muita naturalidade, demonstrando suas experiências nos movimentos de ocupação de terra. Outros contaram com o entusiasmo de quem aprendeu e se identificou com algo novo, por estabelecerem, na prática, um vínculo com a história e a luta do MST.

Dessa forma, a Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg tornou-se, durante o curso, a extensão dos lotes, dos Assentamentos e das lutas dos alunos. Expressões como *novas amizades*, *companheiros de luta* e *coletividade* apareceram constantemente nas conversas e nas entrevistas realizadas. O desrespeito contra a prática de luta e contra os símbolos do Movimento foram denunciados, debatidos e criticados durante aulas e conversas informais.

Na etapa de Paraguaçu Paulista aconteceu um caso muito triste com nossa turma. Em uma mística feita pelo NB, um dos professores da Etec não deixou colocar a bandeira do Movimento Sem Terra. Fiquei muito desmoralizado com isso tudo³⁵.

Já a escola oficial representou o espaço dos laboratórios, das aulas práticas e, principalmente, da possibilidade de adquirirem uma certificação válida juridicamente que, para vários alunos, é sinônimo do CREA e da assinatura de seus projetos agroecológicos para os Assentamentos dos quais fazem parte. Além disso, a inserção no mercado de trabalho, por meio da qualificação profissional (posse do certificado), foi referenciada por alguns alunos. Assim, a certificação, além de solucionar as deficiências relacionadas à produção Agroecológica nos Assentamentos, por meio da formação imediata de técnicos, é uma maneira de garantir o assalariamento dos jovens assentados, ou seja, de habilitar a força de trabalho para o trabalho assalariado ou dependente.

Visualizamos aqui uma viva contradição: enquanto os proponentes, coordenadores e alguns professores do curso preocuparam-se com os aspectos formativos mais amplos, inserindo no currículo real e no oculto os conteúdos políticos, econômicos, sociais e técnicos, os alunos ora valorizaram esses momentos, ora criticaram, atribuindo relevância aos conteúdos desenvolvidos, principalmente às aulas práticas desenvolvidas na escola oficial. Em síntese, enxergaram na escola do

³⁵ Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, assentado no Assentamento Margarida Alves, Município de Mirante do Paranapanema, em Avaliação do Curso, novembro de 2016.

Movimento o espaço de identidade coletiva de luta pela Reforma Agrária Popular e na escola oficial, conforme alguns depoimentos, o lugar de *sair do modo militante do MST* e o espaço com uma melhor infraestrutura.

Portanto, o curso de qualificação Técnica em Agroecologia proposto e colocado em prática pela parceria Escola do Movimento (MST) / Escolas do Estado (Unesp e CEETEPS), ao mesmo tempo que se opôs às relações capitalistas de produção ao propor a implementação de uma nova forma de produzir e de organizar o trabalho por meio da cooperação e do Trabalho Associado, deparou-se com obstáculos de ordem estrutural, com problemas econômicos e sociais.

A partir das entrevistas e da observação da prática pedagógica, compreendemos que a formação técnica não garante a permanência dos egressos nos Assentamentos, já que os cursos profissionalizantes perpetuam a crença da empregabilidade. O certificado, desse modo, torna-se para alguns alunos a oportunidade de assinarem projetos agroecológicos nos Assentamentos, porém, é sinônimo de inserção no mercado de trabalho para outros.

O certificado é bom para ter um emprego melhor e levar conhecimento para os produtores rurais. Também é mais fácil fazer projetos para vender as mercadorias orgânicas no mercado³⁶.

O certificado tem para mim uma extrema importância, pois ao término do curso estaremos prontos para o mercado de trabalho³⁷.

Quero me tornar um Técnico em Agroecologia e com o certificado posso assinar projetos agroecológicos e desenvolver trabalhos e pesquisas nesta área no Assentamento e avançar, também, no debate político³⁸.

A importância é que terei um documento que afirma minha experiência não só na prática mais sim na teoria, principalmente para conseguir um emprego na área que tenho atuação³⁹.

³⁶ Aluna do Curso Técnico em Agroecologia, assentada no Assentamento Zumbi dos Palmares, Iaras (SP), em entrevista à pesquisadora, agosto de 2016.

³⁷ Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, assentado no Assentamento Timboré Chico Mendes, Andradina (SP), em entrevista à pesquisadora, agosto de 2016.

³⁸ Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, assentado no Assentamento Dom Pedro Casaldáliga, Cajamar (SP), em entrevista à pesquisadora, agosto de 2016.

³⁹ Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, assentado no Assentamento Gleba XV de Novembro, Rosana (SP), em entrevista à pesquisadora, agosto de 2016.

Entendemos que é difícil romper com a promessa da empregabilidade enraizada pela escola oficial por meio da certificação, pois, ao longo do tempo, essa escola transformou-se em habilitadora da força de trabalho e converteu-se em um instrumento burguês para inculcar na sociedade que o trabalho assalariado é necessário, é natural, é invejável e que só é alcançado através da qualificação certificada, por meio do mérito.

A função social da escola oficial resume-se, principalmente, à formação para a cidadania burguesa, ao fornecer a habilitação da força de trabalho necessária para a celebração dos contratos trabalhistas, e à doutrinação do respeito aos direitos e do cumprimento dos deveres necessários para manter a ordem do capital. Em síntese, ela habilita os *cidadãos* para inseri-los no mercado de trabalho como trabalhadores assalariados qualificados de acordo com as exigências do sistema capitalista, além de fomentar o aparecimento da pequena burguesia proprietária e de agricultores privados mercantis ou empresariais, ou seja, fomenta outras formas de trabalho dependente.

Portanto, se as práticas pedagógicas contra-hegemônicas presentes nos cursos profissionalizantes do MST já são afetadas pelas relações sociais da sociedade capitalista, ao adentrarem no espaço da escola oficial são tangidas ainda mais pelas concepções de meritocracia, de qualificação profissional e de trabalho assalariado

Destacamos, outrossim, que no cotidiano da escola oficial a subordinação de diretores, coordenadores, professores e funcionários às autoridades estatais, à legislação educacional vigente, ou seja, à burocracia, auxilia na realização da função social de formar para a cidadania burguesa, perpassa os muros e adentra, por meio das parcerias estabelecidas, no espaço da pedagogia do Movimento.

Essa cultura burocrática enraizada na escola oficial foi percebida durante o desenvolvimento do curso analisado. A Coordenadora do Curso, representante do CEETEPS, visitava constantemente a escola do MST e o curso em andamento, com a missão de recolher documentos pessoais dos alunos, listas de presença e registros das aulas ministradas. No início, dirigia-se aos alunos e enfatizava: *Sem esses documentos, vocês não recebem os diplomas!* Ao longo do desenvolvimento do curso, cobrava os professores e coordenadores: *Eu preciso das listas de presença e dos*

registros das aulas para arquivamento. É um controle da Secretaria Acadêmica da Etec para a certificação dos alunos.

Assim, ao questionarmos sobre os problemas encontrados na implantação do Curso Técnico em Agroecologia em parceria com o MST, ela revelou a dificuldade de afastar-se da cultura burocrática presente na escola oficial da qual faz parte:

Para mim a maior dificuldade foi a aceitação de que era uma escola diferente. Eu demorei muito para entender que era outra realidade, uma realidade que não tinha experiência. Eu tentava fazer o curso caminhar igual aos daqui da Etec, desde registros, as aulas, sempre com aquela visão formatada de como é na escola que eu trabalho. E ali na escola do MST é bem diferente e, infelizmente, eu só consegui superar essa dificuldade bem no final do curso⁴⁰.

Na Aula Inaugural do curso, essa cultura enraizada, ou *visão formatada* da escola Estatal, evidenciou-se. Após apresentação do curso dentro dos princípios pedagógicos do MST, realizada pelo professor representante do Movimento, e da palestra “Desafios da Educação no século XXI”, proferida pelo Professor Proponente do Curso (Unesp de Marília), que explanou sobre a história das lutas dos trabalhadores e a desmercantilização da educação como um desafio para as escolas na atualidade, a Coordenadora do Curso (representante do CEETEPS) apresentou o Projeto Pedagógico do Curso do CEETEPS, as burocracias que deveriam ser seguidas e cumpridas para a certificação e finalizou com um vídeo institucional.

Dessa forma, os alunos assistiram à apresentação do CEETEPS e dos cursos oferecidos, além da valorização da mercantilização da educação presente no discurso do narrador do vídeo e na fala do atual Governador do Estado de São Paulo, que ressaltou as Etecs atenderem às necessidades do mercado de trabalho das cidades paulistas e os departamentos de Recursos Humanos de empresas de vários ramos selecionarem cada vez mais os egressos dos cursos profissionalizantes do CEETEPS.

Esse vídeo, conforme investigação realizada, foi desenvolvido com o objetivo de facilitar a divulgação dos cursos do CEETEPS durante o período de vestibular e motivar os alunos ingressantes durante as aulas inaugurais. Como a própria Coordenadora afirmou em entrevista realizada após o término do Curso:

⁴⁰ Coordenadora do Curso Técnico em Agroecologia, Escola Técnica Estadual “Augusto Tortolero Araújo”, Paraguaçu Paulista (SP), em entrevista à pesquisadora, março de 2017.

Para mim, que nunca tinha tido experiência com o MST, foi muito difícil. Em relação aos registros, eu pegava, cobrava muito o pessoal. Registro de aula, presença de alunos. Eu fiquei muito presa aos papéis para arquivamento na secretaria. Porque é assim, nas escolas não tem como, a secretaria Acadêmica é a vida do aluno, legislação etc. [...]. Eu segui a nossa realidade, a nossa rotina aqui na Etec, desde a apresentação do Curso, com o vídeo do CEETEPS até a preocupação com os documentos e cumprimento dos prazos para a certificação dos nossos alunos⁴¹.

A presença de coordenadores e professores não orgânicos ao Movimento evidencia problemas de ordem pedagógica e administrativa. Podemos citar como exemplo os problemas na integração das disciplinas, pois a presença de professores de escolas diferentes contribuiu para uma relativa fragmentação do conhecimento, verificada na escrita dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Além disso, as diferentes posturas na gestão escolar (escola do Movimento/escola oficial) colaboraram para que os alunos, em alguns momentos, valorizassem uma escola em detrimento da outra.

Outro momento pedagógico analisado foi o **Tempo Trabalho**. No Projeto Metodológico Tempo Escola (setembro de 2015), esse Tempo foi descrito como elemento formativo dos alunos no atendimento das demandas internas da escola do Movimento para o bem-estar da comunidade. Objetivou, dessa forma, o desenvolvimento da coletividade, da organização, da cooperação, da formação de valores sociais e humanísticos, além do desenvolvimento das habilidades no trabalho na horta, no viveiro, no banco de sementes de ervas medicinais, no cuidado de pequenos animais e no Sistema AgroFlorestal (SAF). Como proposta de trabalho, os proponentes e coordenadores do curso estabeleceram seis frentes de trabalho, que seriam realizadas pelos Núcleos de Base três vezes por semana.

No acompanhamento do curso, vivenciamos o **Tempo Trabalho** realizado na construção de uma “Mandala”, um modelo de horta em que os canteiros são dispostos em círculos para o plantio de verduras, legumes, ervas aromáticas e medicinais.

O trabalho desenvolvido exigiu a devida execução de um projeto que contemplasse o formato e os espaços entre os canteiros para circulação durante o manejo, a irrigação e a colheita, além da fertilização orgânica e da cobertura morta para a proteção do solo.

⁴¹ Coordenadora do Curso Técnico em Agroecologia, Escola Técnica Estadual “Augusto Tortolero Araújo”, Paraguaçu Paulista (SP), em entrevista à pesquisadora, março de 2017.

Durante o esse desenvolvimento, principalmente no início dos trabalhos, os alunos envolveram-se e depositaram grandes expectativas quanto ao término da “Mandala”. Entretanto, em virtude dos intervalos para o **Tempo Comunidade** e do período em que o curso ficou paralisado, sem o auxílio financeiro do CNPq, o trabalho tornou-se repetitivo e cansativo, por a cada etapa, ao retornarem dos Assentamentos para a escola do Movimento, terem que refazer o trabalho, atrasando o término do projeto. Como lembrou um dos alunos: “Nosso Tempo Trabalho foi maçante por causa da Mandala. Toda etapa nova, nossa turma tinha que refazer ela toda. Faltou um acompanhamento da escola nos períodos em que estávamos fora”⁴².

Dessa forma, o projeto alcançou o objetivo da cooperação, mas não atendeu a uma das demandas internas da escola do Movimento: o abastecimento da cozinha com legumes e verduras para o almoço e jantar dos educandos. Conforme observação sistemática realizada durante o Tempo Escola, as verduras e legumes foram fornecidos por cooperativas de Assentamentos próximos à escola do Movimento. Ao indagarmos sobre o consumo de alimentos da *Mandala*, um aluno respondeu que comeram verduras apenas em uma das etapas do Tempo Escola.

Imagem 7- Execução do Projeto *Mandala* na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg



Fonte: Arquivo pessoal da Aluna do Curso Técnico em Agroecologia, assentada no Assentamento Laudenor de Souza, Piratininga (SP), junho 2016.

⁴² Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, em Avaliação do Curso, novembro de 2016.

Além do Tempo Trabalho, o **Tempo Esporte, Cultura e Lazer** também fez parte do Curso e correspondeu à interação entre os alunos na realização de atividades teatrais e musicais, exhibições de filmes etc. Esses momentos, planejados coletivamente, preencheriam duas noites da semana **Tempo Escola**.

Durante nossa permanência na escola do Movimento, presenciamos a exibição do filme *A Classe operária vai ao Paraíso*. Antes de iniciar o filme, o Coordenador do Curso, representante do MST, fez uma síntese do enredo da narrativa e após a exibição houve um debate do conteúdo assistido, principalmente sobre a luta da classe operária e a teoria do valor-trabalho de Marx, que aparece no momento em que o personagem principal analisa as mercadorias que comprou e faz o cálculo das horas dedicadas de trabalho para a compra de cada objeto.

A escolha e o desenvolvimento das atividades do **Tempo Esporte, Cultura e Lazer** ficavam sob a responsabilidade dos Núcleos de Base. Para tanto, foi reservado dentro do espaço pedagógico o **Tempo Núcleo de Base**, destinado às discussões e aos encaminhamentos gerais da Turma e do curso. Esse Tempo efetivou-se, também, conforme observação realizada, no espaço de estudo/debate para a auto-organização dos educandos e do processo organizativo da Escola.

Os Núcleos de Base fazem parte da organicidade do próprio Movimento Social por ser uma prática nos Acampamentos e Assentamentos a organização das famílias em um coletivo para a ampliação da democracia, para a análise das demandas, da elaboração de propostas e da implementação de estratégias (MST, 2008). Dessa forma, a organização dos alunos em um coletivo para as tomadas de decisões da turma e do curso é uma extensão da vida nos Assentamentos e uma preparação dos quadros políticos do Movimento.

Era de responsabilidade dos Núcleos de Base o **Tempo Formatura e Mística**, descrito no Projeto Metodológico Tempo Escola (setembro de 2015) como o momento de socializar os informes, verificar a presença dos educandos e vivenciar a mística na abertura de cada dia.

Durante as visitas à escola do Movimento, observamos algumas místicas apresentadas por meio de músicas, de poesias, de encenações teatrais, de palavras de ordem e, principalmente, dos símbolos do MST. Como definem Dal Ri e Vieitez (2004, p. 1389):

A mística tem a finalidade de manter a identidade dos sem-terra, reviver os sentimentos das pessoas pelo Movimento e desencadear o

respeito aos seus símbolos. Por meio da mística, resgata-se a memória de eventos importantes para o MST e para a classe trabalhadora, rememoram-se episódios de lutas e a atuação de figuras destacadas na história. É também uma forma de ensinar às gerações mais jovens a história de lutas do Movimento, bem como afirmar os seus princípios, objetivos e ideologia.

A primeira Mística que acompanhamos foi a da Aula Inaugural. Nela, alguns alunos e os responsáveis pela escola do Movimento entraram com as bandeiras do MST, entregaram uma cartilha com músicas do VI Congresso Nacional do MST, de 2014, leram um poema e gritaram as palavras de ordem: *Lutar, construir a Reforma Popular!* No final da Mística, colocaram no centro da sala de aula e em torno do símbolo da bandeira do MST alguns livros que seriam usados no decorrer do curso.

Imagem 8- Mística da Aula inaugural do Curso Técnico em Agroecologia na Plenária da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg



Fonte: Arquivo de Cláudia Maria Bernava Aguillar, 01 set. 2015.

Verificamos que a mística é um momento de socialização e de auto-organização dos alunos. É por meio dela que os alunos do Núcleo de Base organizam, informam e implementam as atividades do dia, desde a preparação da sala de aula, do almoço, do lanche da tarde, até o encerramento das atividades, que poderia ocorrer, dependendo do dia da semana, às 18h ou às 22h. É nela que os discentes

trabalham, também, os símbolos e a memória da luta do MST, tornando-a um espaço importante de fortalecimento político, pois objetiva enraizar na lembrança dos educandos os motivos de se reunirem em torno de um objetivo comum: a formação agroecológica para a Reforma Agrária Popular.

Já o **Tempo Estudo Independente**, espaço destinado ao desenvolvimento das atividades relacionadas à auto-organização pessoal e aos estudos individuais dos educandos, foi presenciado, principalmente, no desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

No Plano do Curso do CEETEPS, o desenvolvimento do TCC em Agroecologia faz parte dos componentes curriculares do 3º Módulo e contempla temática de livre escolha dos alunos, mas dentro do âmbito das atribuições profissionais. Por meio da interdisciplinaridade e da pesquisa teórica/empírica, ele é definido como a sistematização do conhecimento sobre um tema pertinente à área e que “[...] permitirá aos alunos o conhecimento do campo de atuação profissional, com suas peculiaridades, demandas e desafios” (CEETEPS, 2011, p. 51).

Os alunos começaram o trabalho em agosto de 2016, com a escrita do Projeto de Pesquisa, e apresentaram os resultados em março de 2017, na modalidade de Relatório Científico. Nesses seis meses de pesquisa, tiveram a orientação dos coordenadores do curso do Movimento e do CEETEPS, com o apoio do Professor Proponente do Curso junto ao CNPq (Unesp), de dois agrônomos e da professora⁴³ de Metodologia Científica (FATEC/CEETEPS).

Observamos, durante a escolha do tema, que os projetos de pesquisa surgiram dos interesses dos alunos ao desenvolvimento de trabalhos que atendessem às demandas dos Assentamentos de origem, tais como o manejo ecológico de bovino leiteiro, a produção de farinha e polvilho no sistema agroecológico, o controle de doenças e pragas em hortaliças etc.

Dentre os títulos dos projetos desenvolvidos, podemos citar:

1. Manejo ecológico do solo: estudo sobre o impacto da monocultura banana no Assentamento Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) Alves, Teixeira e Pereira, em Sete Barras (SP);

⁴³ Nesse período do desenvolvimento do Projeto de Pesquisa, atuei como professora de Metodologia Científica e saí, portanto, da situação de observadora das aulas para uma atuação mais direta, ou para o desenvolvimento da pesquisa participante.

2. Potencial de Sistemas Agroflorestais para restauração da biodiversidade e alimentação saudável no Assentamento Fusquinha, em Teodoro Sampaio (SP);
3. Comercialização e escoamento da produção orgânica e agroecológica da agricultura familiar: Assentamento Dom Pedro Casaldáliga, Cajamar, SP, e Assentamento Santo Antônio, Piratininga (SP);
4. Matéria orgânica: estudo dos benefícios da matéria orgânica no Assentamento Timboré Liberdade, Andradina (SP);
5. Agrofloresta: estudo dos cultivos de hortaliças, no Assentamento Manuel Neto, Vale do Paraíba, Taubaté (SP);
6. Experiência técnica na implantação e inserção de sistema agroflorestal, para produção de alimentos, no Assentamento de Reforma Agrária Rosa Luxemburg MST, Agudos (SP).

Dessa forma, o TCC atendeu às necessidades dos alunos como assentados e contribuiu para a implementação da agroecologia nos lotes. O **Tempo Comunidade**, seguindo os princípios da pedagogia do MST, configurou-se, além do período da realização do estágio curricular obrigatório previsto do Plano de Curso do CEETEPS, no tempo de desenvolvimento das atividades programadas no projeto de pesquisa, na intervenção prática para uma melhor compreensão das teorias e técnicas apresentadas durante o **Tempo Escola**. Portanto, foi o espaço e o tempo para a implementação prática dos projetos agroecológicos e abrigou, também, as leituras e os fichamentos dos textos necessários para fundamentação teórica dos trabalhos e redação dos Relatórios Técnicos.

Durante as aulas para a redação dos Projetos de Pesquisa e da finalização dos Relatórios Técnicos, verificamos que a atuação agroecológica dos alunos nos Assentamento contribuiu para uma vivência maior com as famílias assentadas e para uma melhor compreensão da realidade local. Ao intervirem como pesquisadores e futuros Técnicos em Agroecologia nas comunidades rurais, estabeleceram uma relação de confiança e companheirismo com as famílias assentadas.

No período do desenvolvimento e da escrita do TCC, deparamo-nos com problemas relacionados ao tempo limitado para o trabalho, com a biblioteca da escola do Movimento ainda em fase de organização, com um pequeno número de

computadores para atender aos alunos, com dificuldades de compreensão e redação dos textos por parte dos alunos e com uma comunicação falha entre os orientandos e os professores orientadores. Essas dificuldades foram observadas e acompanhadas nas reclamações constantes dos alunos ao longo do processo de aplicação e redação do trabalho e nas correções realizadas antes da apresentação oral da pesquisa à Banca Examinadora.

Imagem 9- Aula “Escrita do Projeto de Pesquisa”, Curso Técnico em Agroecologia– Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg



Fonte: Arquivo de Cláudia Maria Bernava Aguillar, 05 ago. 2016.

Apesar de todas as dificuldades elencadas, destacamos que o objetivo principal das pesquisas desenvolvidas foi atingido: os alunos aplicaram as teorias e técnicas agroecológicas nos Assentamento de origem, dessa forma, unificaram o ensino e trabalho. Observamos que a experiência dos alunos como trabalhadores nos Assentamentos contribuiu para um maior envolvimento com as pesquisas propostas. Durante as aulas teóricas, houve participações através de questionamentos, os alunos problematizaram as aulas, estabeleceram uma conexão ente a teoria e a prática.

Como ressaltou o Professor proponente do Projeto do Curso no Relatório Final enviado ao CNPq:

[...] o relato dos professores nos mostrou que nossos alunos, por já estarem trabalhando em assentamentos, participaram ativamente com muitas perguntas e questionamentos, problematizaram mais as aulas, e conectaram melhorar o debate teórico com a prática. Essa afirmação decorre da comparação com o perfil dos alunos da ETEC de Paraguaçu Paulista, que em parte vão para o Ensino Técnico sem

passar por nenhuma experiência prática anterior (NOVAES, 2017, p. 5).

Nesse contexto, consideramos nessa prática uma formação oposta àquela oferecida pela escola oficial, porque estabeleceu uma relação do aluno com o seu mundo, consigo mesmo e um afastamento do trabalho alienado. Nos trabalhos finalizados, percebemos a preocupação dos alunos com as famílias dos Assentamentos de origem, com a comunidade/coletivo, o que configura o conhecimento a serviço da classe trabalhadora, ou seja, as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso oportunizaram aos alunos o estudo e desenvolvimento de projetos a serem aplicados nos lotes dos Assentamentos por meio da cooperação e do Trabalho Associado. Houve, assim, um confronto com a formação unilateral da escola oficial, uma vez que buscou o rompimento, por meio de uma educação pelo trabalho ao atender à realidade social dos alunos, com a divisão do trabalho imposta pela sociedade capitalista.

Essa prática aproximou-se das ideias de Pistrak (2011, 55) quanto à importância social da escola, pois, para ele “[...] 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 [...]”. Assim, o desenvolvimento dos TCC estabeleceu, mesmo com os problemas enumerados, uma relação entre a prática e a teoria, uma educação para o trabalho e pelo trabalho, uma prática pedagógica pela auto-organização dos alunos, para a cooperação e permanência nos seus espaços de trabalho.

O encerramento oficial do curso aconteceu na última semana de março de 2017, com a apresentação dos TCCs à Banca Examinadora e a cerimônia de formatura para a entrega do atestado de conclusão de curso.

Na cerimônia de formatura, após a mística organizada e apresentada pelas alunas, o Professor Proponente do Projeto do Curso fez o discurso de encerramento e destacou a importância da Agroecologia como uma forma de resistência à “Revolução Verde”. Segundo ele, essa resistência dos movimentos sociais levou à transição agroecológica em inúmeros Assentamentos, também, à criação de Centros e Escolas de Agroecologia. Entretanto,

O avanço da agroecologia depende da conquista dos meios de produção, a terra deve pertencer a quem nela trabalha.

O avanço da agroecologia depende do reestabelecimento da nossa democracia, sempre frágil e restrita, e agora suspensa com o golpe de 2016.

O avanço da agroecologia depende da superação do lulismo e seu pacto de conciliação de classes.

O avanço da agroecologia depende das lutas internacionalistas dos trabalhadores⁴⁴.

Em uma alusão a Eric Hobsbawm e *A Era dos Extremos*, o Professor Proponente do Projeto do Curso lembrou que vivemos hoje *A Era da Barbárie*, pois, além do extermínio de jovens da periferia, de índios, de quilombolas e de sem-terra, do crescimento da fome e da miséria, do aumento do desemprego e do subemprego, vivenciamos a destruição dos direitos do trabalho, a pulverização de escolas do campo pelo capital e a mercantilização completa da vida, e cabe a todos a luta para a construção de uma sociedade para além do capital.

Compreendeu em seu discurso que os Cursos de Agroecologia oferecidos pelo MST são práticas contra-hegemônicas. No relatório final enviado ao CNPq, o professor em questão destacou os pontos positivos do projeto desenvolvido por meio do oferecimento do Curso Técnico em Agroecologia:

- 1- Diálogo e a *junção* dos conhecimentos dos professores do CEETEPS, da Unesp, dos coordenadores da Escola Rosa Luxemburg, dos técnicos em agroecologia voluntários e de algumas ONGs e a ETEC de Paraguaçu Paulista (SP);
- 2- Oferta de vagas do Curso Técnico em Agroecologia para assentados;
- 3- Acúmulo de experiência na pedagogia da alternância;
- 4- Construção do material didático, dos livros de referência sobre agroecologia e cooperativismo;
- 5- Visitas técnicas aos Assentamentos pioneiros na transição agroecológica;
- 6- Participação na 15ª Jornada de Agroecologia, na Escola Latino-americana de Agroecologia, em Lapa (PR), realizada em julho de 2016;
- 7- Realização do Minicurso *Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia* (NOVAES, 2017, p. 4-5).

⁴⁴ Discurso do Professor Proponente do Curso, na Cerimônia de encerramento, março de 2017.

Dos pontos positivos elencados pelo Professor Proponente do Curso, destacamos aqueles que não foram explanados anteriormente neste trabalho, tais como: a visita técnica aos Assentamento Mário Lago, Ribeirão Preto (SP), modelo de transição agroecológica. As atividades proporcionadas e vivenciadas neste Assentamento durante a visita técnica foram importantes, conforme depoimento de vários alunos, para a vivência e compreensão de um Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS).

Houve, também, a participação dos alunos na 15ª Jornada de Agroecologia, realizada durante o período de 27 a 30 de julho de 2016, na Escola Latino-Americana de Agroecologia, situada no município da Lapa, região sul do Paraná. Este evento, um dos maiores sobre agroecologia do Brasil, sob o lema *Terra Livre de Transgênicos e Sem Agrotóxicos, Cuidando da Terra, Cultivando Biodiversidade, Colhendo Soberania Alimentar*, foi promovido por organizações e movimentos sociais do campo e da cidade. Neste período os alunos trocaram experiências com professores, pesquisadores, agricultores, técnicos e, também, com outros estudantes e, portanto, oportunizou, no final do módulo II, de acordo com algumas informações coletadas nas conversas em sala de aula, um entendimento da importância da construção coletiva de um projeto popular para a agricultura em contraposição ao agronegócio.

Evidenciamos, ainda, a realização do Minicurso *Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia* para interessados na transição agroecológica, que contou com a participação dos alunos do Curso Técnico em Agroecologia na preparação e ajuda nas atividades práticas, nos debates teóricos e na preparação das místicas de recepção aos participantes.

O Curso proporcionou, também, a publicação dos livros de referência sobre a questão agrária, a agroecologia e o cooperativismo, contendo capítulos escritos por pesquisadores do GPOD e do IBEC:

1. NOVAES, Henrique T.; MAZIN, Ângelo Diogo; SANTOS, Laís (Orgs.). *Questão agrária, cooperação e agroecologia*. 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015, v. 1.
2. MAZIN, Ângelo Diogo; NOVAES, Henrique T; PIRES, João Henrique; LOPES, Joice Aparecida (Orgs.). *Questão agrária, cooperação e agroecologia*. 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2016, v. 2.

3. PIRES, João Henrique; NOVAES, Henrique Tahan; LOPES, Joice Aparecida; MAZIN, Ângelo Diogo (Orgs.). Questão agrária, cooperação e agroecologia. 1ª ed. Uberlândia: navegando Publicações, 2017, v.3.

Assim, o Curso Técnico em Agroecologia (parceria com Unesp de Marília, MST e Etec/CEETEPS) foi, portanto, espaço de desenvolvimento de práticas pedagógicas relativamente contra-hegemônicas, pois a parceria com o CEETEPS em alguns momentos favoreceu a hegemonia de alguns princípios educacionais capitalistas, por exemplo, a formação para a cidadania burguesa, ou seja, para o trabalho alienado. Entretanto, a pedagogia do MST foi posta em *movimento* e apresentou elementos de contraposição à cidadania burguesa.

4.2 A pedagogia do MST em *movimento* no Curso Técnico em Agroecologia

Conforme o próprio MST, a sua pedagogia está em constante movimento. Portanto, a Pedagogia: “É do movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando” (MST, 1999a, p. 6).

Para esse *transformar-se transformando*, o MST, em sua pedagogia, utiliza do que ele mesmo compreende como *diferentes pedagogias*, tais como: a Pedagogia da Luta Social, a Pedagogia da Organização Coletiva, a Pedagogia da Terra, a Pedagogia do Trabalho e da Produção, a Pedagogia da Cultura, a Pedagogia da Escolha, a Pedagogia da História e a Pedagogia da Alternância (MST, 1999a). Considerando o que já foi descrito nas seções anteriores, conseguimos enxergar todas essas pedagogias em *movimento* no Curso Técnico em Agroecologia.

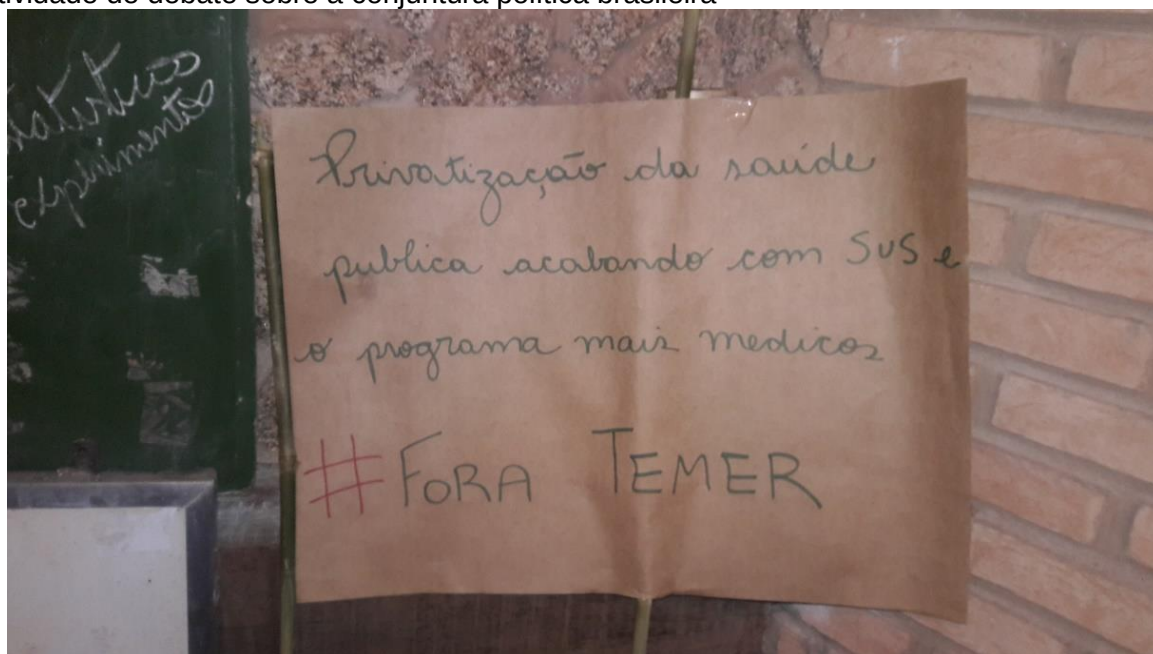
A **Pedagogia da Luta Social**, herdada e construída pela própria história do MST, é a matriz pedagógica mais “[...] intrinsecamente colada ao Movimento enquanto ingrediente capaz de mover e transformar a própria pedagogia” (CALDART, 2012, p. 335). Como diz o MST, ela educa para:

[...] capacidade de pressionar as circunstâncias para que fiquem diferentes do que são. É a experiência de que quem conquista algo com luta não precisa ficar a vida inteira agradecendo favor. Que em vez de anunciar a desordem provocada pela exclusão como ordem estabelecida, e educar para a domesticação, é possível subverter a

desordem e reinventar a ordem, a partir de valores verdadeira e radicalmente humanistas, que tenham a vida como um bem muito mais importante do que qualquer propriedade (MST, 1999, p. 7).

Assim, durante o desenvolvimento do Curso Técnico em Agroecologia na escola do MST, várias práticas contribuíram para que os alunos compreendessem suas ações diante de fatos do cotidiano, por exemplo, as análises e discussões sobre a conjuntura política brasileira, as atividades em que debatiam a participação de todos na transformação social, também, a contestação social presente nos cartazes e pinturas nas paredes.

Imagem 10- Pedagogia da Luta Social: cartaz desenvolvido pelos alunos na finalização da atividade de debate sobre a conjuntura política brasileira



Fonte: Arquivo de Cláudia Maria Bernava Aguillar, 05 ago. 2016.

Nas atividades desenvolvidas na escola oficial encontramos o *movimento* da **Pedagogia da Luta Social** na postura de alguns alunos ante as situações que consideraram injustas e, também, na necessidade de destacarem a identidade Sem-Terra no espaço da educação capitalista.

A cooperação, a divisão de tarefas, a aproximação de um indivíduo com o outro e com o coletivo contribuíram para o *movimento* da **Pedagogia da Organização Coletiva**. No curso analisado, o coletivo passou a ter a co-responsabilidade de educar o coletivo. A escola ou *cooperativa de aprendizado* foi um “[...] um espaço de aprendizagem não apenas de formas de cooperação, mas principalmente de uma

visão de mundo, ou de uma cultura, onde o ‘natural’ seja pensar no bem de todos e não apenas de si mesmo” (MST, 1999a, p. 8).

A escola, tanto a oficial ou a do MST, organiza-se para o trabalho coletivo, ou seja, a cooperação é vital tanto na escola oficial quanto na escola do MST. Na escola oficial essa organização para o trabalho coletivo, citando Marx (2013), está vinculada aos modos de produção capitalista. Presente em todos os períodos históricos, é no capitalismo que a cooperação será sistematicamente explorada, isto é, por meio do contrato de trabalho os trabalhadores assalariados são organizados lado a lado e, de maneira disciplinada, trabalham coletivamente.

Como pessoas independentes, os trabalhadores são indivíduos isolados, que entram numa relação com o mesmo capital, mas não entre si. Sua cooperação começa apenas no processo de trabalho, mas então eles já não pertencem mais a si mesmos. Com a entrada no processo de trabalho, são incorporados ao capital. Como cooperadores, membros de um organismo laborativo, eles próprios não são mais do que um modo de existência específico do capital (MARX, 2013, p. 281-282).

Entretanto, o que se verificou de modo mais ou menos nítido na intervenção pedagógica do MST foi um esforço para romper com essa alienação do trabalhador coletivo sob o jugo do capital. Mesmo ante o individualismo verificado no discurso de alguns alunos e em algumas atitudes, acompanhamos a construção de novas relações de produção baseadas na coletividade, como a gestão democrática, o trabalho coletivo de organização da sala de aula e da biblioteca, das místicas, das refeições, do refeitório e dos trabalhos desenvolvidos no campo.

As práticas pedagógicas no Curso Técnico em agroecologia, portanto, oportunizaram aos alunos a vivência da organização coletiva. A escola funcionou como uma cooperativa de aprendizagem e os alunos, professores e dirigentes compreenderam-se como sujeitos coletivos.

O curso trabalhou bastante o coletivo. Achei importantes as atividades em que o coletivo prevalecia, pois, assim, aprendemos a ouvir o outro, a dar nossa opinião e sermos ouvidos. Entendemos a importância do grupo e que somos todos iguais⁴⁵.

⁴⁵ Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, em avaliação do curso, novembro de 2016.

Imagem 11- Pedagogia da Organização Coletiva: alunos do Curso Técnico em Agroecologia trabalhando coletivamente na organização da Biblioteca da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg



Fonte: Arquivo pessoal do Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, assentado no Assentamento PDS Alves Teixeira Pereira, Sete Barras (SP), out. 2016.

A Pedagogia da Terra fez-se presente em todos os momentos, pois, durante o acompanhamento de algumas aulas, enxergamos a relevância atribuída à historicidade do cultivo da terra e da sociedade. O cuidado com o manuseio da terra, a relevância atribuída às sementes crioulas, à educação ambiental e o envolvimento de alunos e professores com o trabalho da terra como cuidado da vida evidenciaram a concepção de Pedagogia da Terra defendida pelo Movimento (MST, 1999a).

O curso para mim foi importante, mas não só para mim, para toda turma também. Foi onde pude aumentar meus conhecimentos sobre uma agricultura sem a utilização de produtos químicos, aperfeiçoar algumas técnicas já conhecidas que protegem a terra, a nossa vida, que ajudam a produzir alimentos mais saudáveis. Tudo que foi aprendido levei e estou levando para minha realidade, para o Assentamento. O curso me deu argumentos para combater o agronegócio e o capital, pois a agroecologia é uma forma de nos proteger, proteger nossa terra, é um novo modelo de sociedade⁴⁶.

Essa concepção apareceu com muita clareza nos temas escolhidos para o desenvolvimento dos TCCs e, ainda, na preservação das sementes crioulas como garantia da permanência e da identidade da cultura de um povo atrelado à agricultura tradicional. Em vários momentos, deparamo-nos com discursos sobre a importância

⁴⁶ Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, assentado no Assentamento São Bento II, Mirante do Paranapanema (SP), em entrevista à pesquisadora, agosto de 2016.

do banco de sementes crioulas e com a distribuição dessas sementes entre alunos e professores.

Em síntese, ficou claro que a relevância atribuída ao trabalho da terra como fonte de vida humana visou ao rompimento com a visão burguesa da terra como mera mercadoria.

O trabalho da terra, que acompanha o dia a dia do processo que faz uma planta e dá um alimento, ensina de um jeito muito próprio que as coisas não nascem prontas mas sim que precisam ser cultivadas; são as mãos do camponês, da camponesa, as que podem lavrar a terra que chegue a produzir o pão (MST, 1999a, p. 8).

A Pedagogia da Terra objetivou a compreensão da terra como fonte de vida para os seres humanos, o que implicou a preservação da natureza, o cuidado com as sementes crioulas, com o manuseio da terra, com o plantio e com a colheita. O Curso Técnico em Agroecologia oferecido na escola do MST, ao utilizar essa pedagogia, oportunizou o entendimento da terra como lugar de vida, lugar de morada, de produção de alimentos, de educação e de identidade cultural.

Imagem 12- Pedagogia da Terra: distribuição de sementes de milho crioulo durante a Cerimônia de Formatura do Curso Técnico em Agroecologia– Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg



Fonte: Arquivo de Cláudia Maria Bernava Aguillar, mar. de 2017.

Quanto à **Pedagogia do Trabalho e da Produção**, que “[...] brota do valor fundamental do trabalho, que gera a produção do que é necessário para garantir a

qualidade de vida social, e identifica o Sem Terra com a classe trabalhadora” (MST, 1999a, p. 8), fez-se presente no *movimento* pela Agroecologia.

No Curso Técnico em Agroecologia, o trabalho tornou-se, mesmo diante das mediações da escola oficial e da sociedade capitalista, um elemento fundamental na produção do conhecimento dos alunos e apareceu de maneira explícita no conteúdo dos TCCs, nas entrevistas e nas avaliações escritas, também, implicitamente na importância atribuída às aulas práticas, ou seja, no esforço de articulação da educação com o trabalho.

Imagem 13- Pedagogia do Trabalho e da Produção: Alunos do Curso Técnico em Agroecologia no trabalho de preparação do solo para o plantio - Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg



Fonte: Arquivo pessoal do Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, assentado no Assentamento PDS Alves Teixeira Pereira, Sete Barras (SP), out. 2016.

Entendemos, portanto, ser o trabalho uns dos princípios mais importantes da pedagogia do MST por recolher a tese do trabalho como um dos fundamentos da humanização, ou seja, da própria natureza do ser humano. Enquanto a escola oficial visa a preparação para o trabalho, para o trabalho alienado, pois não há a interação do trabalho e a educação, a Pedagogia do Trabalho e da Produção para o MST

objetiva a (des)alienação do trabalho por meio da imersão dos alunos na produção, no trabalho real. Como diz o MST (1999a, p. 8-9):

Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo à medida que ajuda as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas [...]

O que visualizamos no Tempo Escola e, principalmente, nas atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade, foi uma educação vinculada e voltada ao mundo do trabalho nos Assentamentos, visando a uma produção diferente da estabelecida pelo capital, à construção de “[...] um novo sentido para o trabalho do campo, novas relações de produção e de apropriação dos resultados do trabalho [...]” (MST, 1999a, p. 8). A educação por meio de ações agroecológicas vinculou-se ao trabalho, tornou-se uma prática pelo o trabalho e para o trabalho nos Assentamentos.

A **Pedagogia da Cultura**, aquela que “[...] brota do modo de vida produzido e cultivado pelo Movimento, do jeito de ser e de viver dos Sem Terra, do jeito de produzir e reproduzir a vida, da mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade, da arte...” (MST, 1999a, p. 9), esteve presente em todas as atividades pedagógicas.

Imagem 14- Pedagogia da Cultura: mesa preparada pelos alunos para aula de Projeto de Pesquisa. Curso Técnico em Agroecologia– Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg



Fonte: Arquivo de Cláudia Maria Bernava Aguillar, 05 ago. 2016.

Com exceção de algumas aulas ministradas na escola oficial, as místicas e o símbolos (bandeiras do MST e ferramentas do trabalho no campo) permearam os tempos e os espaços. Além disso, as músicas, as palavras de ordem e alguns gestos serviram de exemplos do modo de vida dos Sem Terra e à reflexão dos alunos “[...] sobre as várias dimensões da sua vida, de sua família, e também da grande família chamada Sem Terra” (MST, 1999a, p. 9).

Já a **Pedagogia da Escolha**, a que vem “[...] dos múltiplos gestos e múltiplas escolhas que as educadoras e os educandos, o MST e os seres humanos precisam fazer a cada dia” (MST, 1999a, p. 9), foi observada na liberdade de escolhas por parte dos indivíduos envolvidos com o Curso Técnico em Agroecologia.

Mesmo ante a burocracia da escola oficial, o que observamos no caminhar do curso foram escolhas coletivas, como a construção de um Projeto Pedagógico do Curso diferente do projeto oficial e as escolhas individuais presentes na liberdade de atuação dos professores em sala de aula e na autonomia dos alunos em prosseguir ou não com o curso.

Para o MST (1999a, p. 9), existe a “[...] pedagogia da escolha à medida que reconhecemos que as pessoas se educam, se humanizam mais, quando exercitam a possibilidade de fazer escolhas e de refletir sobre elas”. Ao longo da implantação do Curso analisado, observamos nas aulas e nos diálogos o estímulo à liberdade de escolha, também, à importância de assumir responsabilidades pelas próprias decisões.

Sobre o “[...] cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido” (MST, 1999a, p. 10), ou seja, sobre a **Pedagogia da História**, acompanhamos o cultivo da memória do Movimento através da importância conferida à história do MST como forma de construção de uma identidade.

As místicas, as músicas, os gestos e outras práticas simbólicas que evidenciam a celebração da memória do Movimento configuraram a Pedagogia da História. Em algumas aulas, foi possível compreender essa construção da identidade nas ações simbólicas em memória de companheiros ou companheiras assassinadas na luta pela Reforma Agrária.

A finalizar a sequência de Pedagogias colocadas em *movimento* ou construção pelo MST, a **Pedagogia da Alternância**, que procura “[...] integrar a escola com a

família e a comunidade do educando [...]” e “[...] permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com assentamentos ou acampamentos, o MST e a terra” (MST, 1999, p. 10), foi a prática pedagógica adotada e que deu vida às outras pedagogias aqui citadas. Para os alunos essa prática pedagógica contribuiu para uma maior compreensão das atividades desenvolvidas no Tempo Escola, pois o Tempo Comunidade serviu como um laboratório para teste dos conteúdos teóricos.

As atividades mais interessantes do curso são aquelas relacionadas com o tempo trabalho, com a produção, principalmente quando aplicamos o conhecimento adquirido em sala de aula nos Assentamentos, na nossa realidade, pois podemos aplicar o conhecimento teórico na prática e ao retornar para a escola pedimos orientação para as dúvidas que surgiram ou erros cometidos no tempo comunidade⁴⁷.

Imagem 15- Alunos, Professores e Coordenadores na Cerimônia de Formatura do Curso Técnico em Agroecologia– Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg



Fonte: Arquivo de Cláudia Maria Bernava Aguillar, 01 mar. 2017.

Em síntese, ficou evidente que a Pedagogia do Movimento, assim como o próprio MST, é dinâmica, movimenta-se de acordo com as questões postas pela realidade. Se a realidade no curso analisado foi a parceria com uma escola oficial para a certificação dos alunos, logo, as práticas educacionais da Pedagogia do Movimento

⁴⁷ Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, assentado no Assentamento Mário Lago, Ribeirão Preto (SP), em entrevista à pesquisadora, agosto de 2016.

se movimentaram na obtenção de uma maior influência ante ao currículo formal da escola oficial, seus professores e direção.

No mais sentiremos falta de tudo e sabemos que a caminhada está apenas começando. A caminhada pela construção da agroecologia, por uma agricultura livre do capital, que dê autonomia aos agricultores, que possibilite novas relações de trabalho e que traga fartura e alimentos saudáveis à mesa do nosso povo, a classe trabalhadora. Lutar, construir a Reforma Agrária Popular! ⁴⁸

⁴⁸ Aluno do Curso Técnico em Agroecologia, assentado no Assentamento Mário Lago, Ribeirão Preto (SP), em avaliação do curso, em novembro de 2016.

CONCLUSÃO

A cidadania presente na sociedade moderna foi consolidada na formação do Estado Burguês. É uma cidadania burguesa, parte importante da ideologia liberal na construção da hegemonia da classe dominante. De forma abstrata, a cidadania refere-se ao homem de direitos e deveres que participa da vida em sociedade. Entretanto, esses direitos são de caráter individualista burguês, porque passam a ilusão de serem universalistas e igualitários quando, na realidade, atendem à estrutura econômica capitalista, implantam a forma-sujeito de direito necessária para a manutenção das relações entre o capital e o trabalho assalariado.

Das leituras realizadas, entendemos os Direitos Civis como orgânicos ao capitalismo, isto é, o direito de propriedade privada e de liberdade de celebração de contratos alicerça a sociedade capitalista, cujos pilares são a liberdade e o individualismo. Assim como os Direitos Civis, a conquista dos Direitos Políticos e Sociais está ligada à estrutura social do modo de produção capitalista, portanto, a cidadania moderna nada mais é do que a conquista dos direitos de caráter individualista-burguês.

Ao considerarmos que a escola representa um importante canal de transmissão da ideologia burguesa, compreendemos a formação educacional para a cidadania como a criação de uma falsa consciência, que contribui para a internalização dos objetivos do capital. Ao formar o proprietário da força de trabalho e prometer sua inserção na sociedade como trabalhador qualificado e de acordo com as exigências do mercado, a escola capitalista contribui para o aluno internalizar a posição que lhe foi atribuída na hierarquia da sociedade e induz a um conformismo e a uma subordinação às exigências da ordem burguesa.

A formação educacional cidadã tem como propósito conferir aos alunos um sentimento de igualdade e, principalmente, de liberdade na celebração de contratos de trabalho, mas a relação entre os detentores dos meios de produção e os detentores da força de trabalho não é de igualdade, pois a posição econômica superior do primeiro impõe um controle sobre o segundo.

Contudo, a escola é, também, espaço contra-hegemônico, lugar de pensar e de colocar em prática estratégias que promovam uma contraposição com a internalização dos valores capitalistas. Como educação contra-hegemônica no Brasil, o MST apresenta uma pedagogia própria para a transição a uma outra forma de

sociabilidade. Para isso, algumas de suas escolas se unem às agências certificadoras do Estado, ou seja, estabelecem parcerias com escolas oficiais para a certificação dos alunos.

São essas parcerias que movimentaram a busca por respostas aos seguintes problemas de pesquisa: as parcerias com as instituições oficiais mudam os princípios educativos do MST ou sua prática pedagógica? Elas favorecem a hegemonia dos princípios educacionais capitalistas, dentre eles, a formação para a cidadania burguesa, ou seja, para o trabalho alienado?

Ao considerarmos que a pedagogia do MST se movimenta como uma pedagogia contra-hegemônica, partimos de a premissa de suas práticas pedagógicas serem *contracidadania* burguesa. Contudo, no estudo in loco das práticas pedagógicas na implantação do Curso Técnico em Agroecologia oferecido pela parceria Unesp de Marília, MST e Etec/CEETEPS, verificamos que as mediações da sociedade burguesa ocasionaram problemas na formação *contracidadania* burguesa do MST, isto é, proporcionaram práticas relativamente contra-hegemônicas.

Os problemas no *movimento* de construção de uma pedagogia contra-hegemônica foram encontrados nas observações sistemáticas, nas análises dos documentos e nas entrevistas realizadas. Os principais problemas foram:

1. A certificação oficial dos alunos como garantia de inserção no mercado de trabalho daqueles que não querem ficar nos assentamentos ou que precisam ajudar financeiramente nos lotes contribuiu para que o curso, em alguns momentos, se tornasse lugar de manutenção da ordem social do capital, pois a pedagogia do MST passou a atuar no espaço da educação certificadora, ou seja, a organização curricular do curso e a prática pedagógica foram mediadas pela burocracia e pelas práticas pedagógicas da escola oficial dominante;
2. O currículo formal do Curso Técnico da escola oficial trouxe a Agroecologia como cuidado da natureza, como ecologia e proteção do meio ambiente, assim, afastou-se do que o MST concebe: a Agroecologia como estratégia de luta que introduz questões necessárias para enfrentar o agronegócio, a depredação da natureza e a exploração dos trabalhadores. Esse afastamento culminou, em algumas etapas do

curso, no estranhamento e na não aceitação de algumas práticas pedagógicas do MST, principalmente no espaço da escola oficial, uma vez que, no cotidiano dessa escola, a subordinação dos sujeitos sociais à burocracia e a ideologia burguesa auxiliam na realização da função social de formar para manter o status quo.

3. Assim como o que está estabelecido no currículo formal, alguns dirigentes e docentes da escola oficial buscaram, em alguns momentos e por meio de suas atitudes e discursos, a formação do sujeito de direitos e deveres, tão importante na relação entre capital e trabalho assalariado. Conforme as leituras dos Cadernos e Boletins de Educação do MST, a pedagogia do Movimento opõe-se à essa formação, ou seja, visa a uma formação para além do trabalho alienado. Entretanto, as observações e entrevistas realizadas durante a implantação do curso revelaram dificuldades em neutralizar plenamente, na parceria estabelecida com a escola oficial, a prática e o discurso da formação para a cidadania burguesa;

4. A realidade permeada por coordenadores e professores não orgânicos ao Movimento trouxe problemas na integração das disciplinas, propiciou a fragmentação do conhecimento e apresentou formas diferentes de gestão escolar, culminando, em alguns momentos, na valorização de uma escola em detrimento da outra.

5. Durante a implantação do Curso houve a paralisação das atividades em virtude do atraso do repasse dos recursos financeiros do CNPq. Esse período de interrupção do Tempo Escola ocasionou problemas de ordem pedagógica, como o não acompanhamento das atividades do Tempo Comunidade, a insegurança dos alunos quanto ao trabalho da CPP e, também, evasão de alguns educandos. Portanto, a dependência financeira imposta pelo Estado revelou uma baixa autonomia do MST na manutenção do curso na escola do Assentamento. O que percebemos foi que, além de reiterar a ideologia da classe dominante, a manutenção financeira do Estado, dependendo da conjuntura, pode acarretar interrupções e, muitas vezes, cancelamento do curso proposto;

6. Levando em consideração a relevância atribuída pelo MST à Pedagogia do Trabalho e da Produção, as aulas práticas, de acordo com as entrevistas e avaliações do curso, não atingiram as expectativas dos alunos, pois, para muitos, essas atividades, em comparação ao tempo destinado à teoria política, foram poucas. Entretanto, vale ressaltar que esses depoimentos levaram em consideração as atividades práticas realizadas na escola oficial, então, compararam o Tempo Trabalho realizado na escola do Movimento ao desenvolvido em um espaço educacional dotado de laboratórios, maquinários e campo de teste, a uma escola com uma melhor infraestrutura;

7. Sobre a infraestrutura da escola do Movimento, no período destinado ao desenvolvimento e escrita do TCC, alguns problemas se fizeram presentes, tais como a biblioteca desorganizada, também, poucos computadores para atender à obrigatoriedade da redação dos trabalhos dentro das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Além desses problemas, vale ressaltar as dificuldades na comunicação via e-mail com os professores orientadores em virtude do precário sinal de *internet* na escola do Movimento.

A parceria estabelecida entre a escola do Movimento e a escola oficial culminou em dificuldades de ordem pedagógica das práticas educacionais do MST. Se as mediações das relações sociais dominantes são inevitáveis em uma sociedade capitalista, o controle burocrático da escola oficial, a vivência dúbia em diferentes espaços educacionais, a presença de professores de procedência diversas, a dependência financeira da instituição de fomento à pesquisa (CNPq), entre outros fatores, contribuirão para interferências na construção de uma pedagogia *contracidadania burguesa*.

Entretanto, o Curso Técnico em Agroecologia analisado foi, também, lugar de estudos, de debates e de práticas que apontavam para mudanças na reprodução econômica, social e cultural do capital. Dentre as ações concretas, destacamos:

1. A presença de um alunado de vários Assentamentos do Estado de São Paulo contribuiu para a multiplicação do conhecimento em

Agroecologia no atendimento às necessidades específicas dos lotes e Assentamentos, também, na preparação dos quadros políticos do Movimento. Essa realidade foi observada, principalmente, nas escolhas dos temas e nos desenvolvimentos dos TCCs, pois a maioria dos trabalhos objetivou o atendimento às demandas dos lotes e Assentamentos de origem dos alunos e, conseqüentemente, a implementação da agroecologia concedida pelo MST.

2. O currículo formal determinado pelo Estado prevaleceu burocraticamente na certificação dos alunos. Entretanto, foram preponderantes as práticas pedagógicas do currículo real e oculto presentes nos planos e no cotidiano das aulas. Os componentes curriculares do Curso de Técnico em Agroecologia do CEETEPS assumiram caráter relativamente contra-hegemônico no Tempo Escola implantado na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg, pois a inserção, por parte de alguns professores, de conteúdos que contemplaram a conjuntura política, econômica e social do Brasil e os debates realizados durante as aulas oportunizaram o rompimento com o currículo formal da escola oficial;

3. Se a escola oficial foi, em alguns momentos, valorizada como espaço de melhor infraestrutura, a escola do Movimento tornou-se a extensão dos lotes, dos Assentamentos, ou seja, das lutas e realidade dos alunos. Por meio dela, os jovens enxergaram-se como sujeitos coletivos de um movimento maior que visa à Reforma Agrária Popular. Para tanto, as práticas pedagógicas movimentaram-se na construção e no enraizamento da identidade dos Sem-Terra;

4. Os Núcleos de Base (parte importante da organicidade do próprio MST), organizados e colocados em prática durante a implantação do Curso Técnico, contribuíram para a auto-organização dos alunos e para a ampliação da vivência da gestão democrática. As tomadas de decisões coletivas e a responsabilidade que cada um assumiu na realização das tarefas efetivaram e valorizaram a participação de todos, ou seja, prepararam os alunos para a vida coletiva nos Assentamentos, também, para os quadros políticos do Movimento;

5. As místicas, presentes em quase todas as atividades acompanhadas, atingiram o propósito de manter a identidade dos Sem-Terra. Até mesmo os alunos que não tinham uma vivência efetiva na luta pela terra passaram a respeitar os símbolos do MST, a compreender a história e a se enxergarem como classe trabalhadora;

6. Sobre a vivência e compreensão da identidade dos Sem-Terra, o Curso implantado proporcionou a troca de conhecimento entre os coordenadores e professores da Unesp de Marília, do MST e do CEETEPS. A coordenadora e alguns professores do CEETEPS não tinham afinidade com a pedagogia do Movimento e, influenciados pela ideologia dominante, enxergavam o MST de maneira pejorativa. A integração entre esses diferentes sujeitos sociais contribuiu para a vivência e a compreensão da pedagogia do Movimento, para desmistificar a ideia propagada pela mídia de o MST ser uma organização criminosa e, portanto, para a transmissão de um outro olhar sobre a realidade apreendida, para o acúmulo de experiência na pedagogia da alternância e aproximação com a concepção de Agroecologia do MST;

7. As pedagogias colocadas em *movimento* (Pedagogia da Luta Social, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia do Trabalho e da Produção, Pedagogia da Cultura, Pedagogia da Escolha, Pedagogia da História e Pedagogia da Alternância) durante a implantação do curso, orientaram-se pelos princípios da luta social, da gestão democrática, da auto-organização dos alunos, da cooperação e, principalmente, do trabalho. O trabalho como princípio educativo procurou afastar-se do trabalho alienado da escola capitalista, da formação exclusiva para inserção no mercado de trabalho, isto é, da formação para a cidadania burguesa.

8. Houve o esforço de vários sujeitos sociais— dos professores, dos trabalhadores responsáveis pela escola do Movimento, do professor proponente do Curso (Unesp de Marília), dos coordenadores representantes do MST e da coordenadora representante do CEETEPS— no *movimento* de construção de uma pedagogia diferente

daquela que prepara para vida assalariada, no *movimento* por uma prática pedagógica *contracidadania* burguesa e de fortalecimento da classe trabalhadora.

O caráter dúbio da prática educacional do Curso, a pluralidade de realidades (escola do MST e escola oficial) culminaram na compreensão, por parte dos coordenadores, professores e alunos, de que não basta apenas negar a sociedade capitalista, são necessárias ações concretas que contribuam para a quebra da lógica do capital. Essas ações, apesar dos problemas e das contradições elencadas, foram permanentes, pois ultrapassaram o tempo do curso e os muros da escola, ou seja, adentraram os espaços dos Assentamentos por meio da transmissão do conhecimento adquirido e impulsionaram o aprendizado de novas práticas agroecológicas e políticas.

Um ano e seis meses após o término do curso, em um grupo dos egressos nas redes sociais, indagamos sobre as mudanças proporcionadas em suas vidas com o conhecimento adquirido em Agroecologia. Ficou clara nas respostas registradas a aplicação prática, mesmo frente ao agronegócio, dos conhecimentos adquiridos nos acampamentos e assentamentos, da continuidade dos estudos e da participação de alguns egressos nos quadros políticos do MST. Para efeito de exemplificação, dos nove depoimentos registrados, destacamos:

Eu estou cursando agora licenciatura em educação do campo, com habilitação em ciências da natureza e agroecologia na UFPR. Foi grande a influência do curso técnico, pois despertou em mim o interesse por Agroecologia. Além disso ajudo os assentados daqui dividindo a minha experiência⁴⁹.

Usei várias vezes as técnicas aprendidas aqui no Assentamento. Tentei ensinar os assentados de outros lotes a usarem também, mas a questão da agroecologia é que o agronegócio dificulta muito. Nosso assentamento é agroambiental, mas todos produzem no sistema convencional. Agroecologia aqui ainda é utopia, mas vamos em frente na luta⁵⁰.

Agora estou no Rio Grande do Sul em tarefa pelo movimento e estudando para o vestibular em Agronomia. A parte política do curso, eu ando praticando muito frente a conjuntura política em que se encontra nosso país. A técnica em Agroecologia eu pratico dando

⁴⁹ Técnica em Agroecologia, assentada no Assentamento Rosa Luxemburg, Município de Agudos (SP), em depoimento via redes sociais, 14 de setembro de 2018.

⁵⁰ Técnico em Agroecologia, assentado no Assentamento PD Alves, Teixeira, Pereira, Município de Sete Barras (SP), em depoimento via redes sociais, 14 de setembro de 2018.

orientações nos acampamentos e assentamentos que passo pelo Estado⁵¹.

Assim, apesar da mediação do capital, o MST obteve uma maior influência sobre as práticas da escola oficial e conseguiu atingir os principais propósitos da sua pedagogia: a formação de militantes e de profissionais para a atuação nos Acampamentos e Assentamentos. Em outras palavras, oportunizou a formação da classe trabalhadora contra o individualismo (cidadão burguês), contra as práticas pedagógicas das escolas oficiais que buscam a todo custo fazer com que os indivíduos se situem apenas como singularidades negativas, divorciados do coletivo, ou seja, se situem como indivíduos isolados de si e dos outros indivíduos.

A presença de um alunado oriundo de Assentamentos que nasceram da luta pela terra, de dirigentes militantes do MST e de professores ligados à Pedagogia do Movimento favoreceu a implementação das práticas pedagógicas *contracidadania* burguesa, isto é, favoreceu a negação da ideia de que o trabalho assalariado é fundamental e normal, de que a educação deve preparar as pessoas, antes de tudo, para virem a ser bons assalariados, de que a inserção boa ou ruim da pessoa na sociedade depende fundamentalmente de seus esforços, de sua abnegação e capacidade de trabalho.

Essas práticas pedagógicas evidenciam o esforço do MST, não na reedificação da cidadania burguesa, mas na elaboração de uma possível cidadania da classe trabalhadora que, conseqüentemente, tem origem na compreensão, na crítica e no afastamento da formação para o trabalho alienado. A educação pelo trabalho e para trabalho, pela cooperação e para cooperação, pela auto-organização e para auto-organização dos sujeitos sociais, pela gestão democrática e para gestão democrática e, também, pela Agroecologia, ou seja, os princípios pedagógicos do MST, projeto pedagógico da classe trabalhadora, são importantes na elaboração da cidadania da classe trabalhadora, pois apresentam, conforme acompanhamos, elementos pertinentes para a mudança das condições objetivas da sociedade moderna capitalista e procuram abrir espaço para uma outra forma de sociabilidade, que tem no horizonte o socialismo.

⁵¹ Técnica em Agroecologia, assentada no Assentamento Timboré Liberdade, Andradina (SP), em depoimento via redes sociais, 14 de setembro de 2018.

Neste momento em que o Brasil vivencia a nova fase de destruição dos direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores, a criminalização dos movimentos sociais e a ideologia totalitária da *escola sem partido*, que engessa ainda mais a educação escolar na formação de mão de obra para o mercado capitalista, compreender os problemas e acertos do MST no *movimento* de construção de uma pedagogia *contracidadania* burguesa faz-se necessário àqueles que buscam mudanças concretas que se contraponham à lógica do capital.

Em síntese, assim como para os dirigentes e professores do MST, a clareza das práticas pedagógicas, em alguns momentos totais e em outros parciais, contra-hegemônicas ou, nesse trabalho, *contracidadania* burguesa é, também, importante para os professores das escolas oficiais engajados na superação da alienação objetiva, sobretudo para o Movimento Operário e Popular (MOP) na elaboração da cidadania da classe trabalhadora, isto é, na emancipação dos trabalhadores como movimento dos próprios trabalhadores.

REFERÊNCIAS

AGUILLAR, Cláudia Maria Bernava; CABREIRA, Maria Alda Barbosa. **As práticas educativas em agroecologia do movimento dos trabalhadores rurais sem terra e os desafios frente as ordens impostas pelo capitalismo no campo brasileiro.** Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 12, n. 2, p. 47-59, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/22841/19297>>. Acesso em: 10 maio 2017.

ALMEIDA, Antônio Escobar; CAMINI, Isabela; DALMAGRO, Sandra Luciana. A formação profissional no curso Normal de Nível Médio do IEJC. In: ITERRA. **O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional.** Cadernos Iterra, ano 7, n. 13, dez. 2007, p. 43-70.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Almério Melquíades de; MONTEIRO, Marcos Antônio. **A implantação de uma rede estadual de educação técnica e tecnológica:** a experiência histórica do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza/São Paulo. São Paulo: CEETEPS, 2006 (Mimeo).

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional:** o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. Revista de Educação Profissional. Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010, p. 51-63.

BANNELL, Ralph Ings; PRATA, Rita Vilanova; FENERICH, Claudia. **Educação para a cidadania e os limites do liberalismo.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

BARBOSA, Carmem Bassi; QUEIROZ, José J.; ALVES, Julia Falivene. **Núcleo básico:** ética profissional e cidadania organizacional. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2011. (Coleção Técnica Interativa. Série Núcleo Básico, v. 4).

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **A Escola capitalista.** São Paulo: Cortez, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera:** manual de operações. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011. 119 p

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 25 out. 2016a.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em 28 out. 2016b.

_____. Câmara dos Deputados. **Constituição de 1891.** Disponível e: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>>. Acesso em 10 nov. 2016c.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 nov. 2016d.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 nov. 2016e.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Pronera- educação na reforma agrária.** Disponível em: <http://www.incra.gov.br/educacao_pronera> Acesso em: 16 de jan. 2017.

BURAWOY, Michael. **Marxismo sociológico.** Quatro países, quatro décadas, quatro grandes transformações e uma tradição crítica. São Paulo: Alameda, 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento dos sem-terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2005, p.87- 132.

CAMARGO, Clara Ribeiro et. al. **Residência agrária jovem e transição agroecológica em assentamentos do estado de São Paulo:** aprendizagens e reflexões. Disponível em: <<http://www.uniara.com.br/arquivos/file/eventos/2016/vii-simposio-reforma-agraria-questoes-rurais/sessao8/residencia-agraria-jovem-transicao-agroecologica-assentamentos.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2018.

CANFORA, Luciano. **A Democracia:** história de uma ideologia. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2007.

CAPORAL, F.; COSTABEBER, J. **Análise multidimensional da sustentabilidade - uma proposta metodológica a partir da Agroecologia**. Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável. Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 70-85, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. 13 ed. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CENTRO DE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA - CEETEPS. **Perfil e Histórico**. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

_____. **Deliberação CEETEPS Nº 003**, de 18-7-2013. CEETEPS, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum/regimento-comum-2013.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

_____. **Atualização da Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio do Centro Paula Souza**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2012.

_____. **Plano de Curso para a Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Agroecologia**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011 (Mimeo).

_____. **Relatório de Gestão 2004-2008**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

COLOMBO, Maísa. **Desafios e perspectivas de inserção no Programa Ação Jovem/SP**. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista -Unoeste. Presidente Prudente- SP, 80 f.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 6. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

COTELAZZO, Ângelo Luiz; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Apresentação. In: ALMEIDA, Ivanete Bellucci P. de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos (Orgs.). **Educação Tecnológica: reflexões, teorias e prática**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

COUTINHO, C. N. **Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. Notas sobre cidadania e modernidade. **Revista Ágora: Políticas públicas e serviço social**. Ano 2, n. 3, dez. 2005.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A Escola no Contexto de Lutas do MST. In: VEDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Orgs.). **Escola e Movimento Social: a experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DAL RI, Neusa Maria. **Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2004.

315 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

DAL RI, Neusa Maria. Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado. In: ELISALDE, R et. al. **Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur**. Buenos Aires: Buenos Libros, 2013, v.1, p. 137-164.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. A educação do movimento dos sem-terra. **Revista brasileira de educação**. Maio/jun./jul./ ago. 2004, n. 26.

_____. **A educação do Movimento dos Sem-Terra**: Instituto de Educação Josué de Castro. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1379-1402, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22625.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

_____. **Educação Democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão**. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008.

_____. **Gestão democrática na escola pública**: Escola Construindo o Caminho. Educação Unisinos, **14**(2):111-125, maio/agosto 2010. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/497/85>. Acesso em: 10 jul.2017.

DOMÉNECH. Antoni. **El eclipse de la fraternidad — una revisión republicana de la tradición socialista**. Barcelona: Crítica, 2004.

_____. **La metáfora de la fraternidad republicano-democrática revolucionaria y su legado al socialismo contemporáneo**. Revista de Estudios Sociales. N. 46, Bogotá, mayo - agosto de 2013, p. 14-23, ISSN 0123-885X. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/res/n46/n46a02.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

DORNELLES, João Ricardo W. **Sobre os direitos humanos, a cidadania e as práticas democráticas no contexto dos movimentos contra-hegemônicos**. Revista da Faculdade de Direito de Campos, Ano VI, nº 6, jun. 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Ed. Atlas, 1992.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ETEC AUGUSTO TORTOLERO ARAÚJO. **Plano Plurianual de Gestão 2015-2019**. Disponível em: <etecparaguacupaulista.com.br>. Acesso em: 14 out. 2016.

FAGNANI, Eduardo. **O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil**. Texto para discussão. Unicamp. IE, Campinas, n. 308, jun. 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: Formação e Territorialização em São Paulo**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

FIRMIANO, Frederico Daia. **A formação cultural dos jovens do MST: a experiência do assentamento Mário Lago, em Ribeirão Preto (SP).** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2015.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005.

GLASS, Verena. **Para João Pedro Stedile, tempo da reforma clássica passou.** Disponível em: < <http://reporterbrasil.org.br/2013/07/para-joao-pedro-stedile-tempo-da-reforma-classica-passou/> > . Acesso em: 10 jul. 2017.

GOHN, Maria da Glória. A formação do cidadão nos cursos do MST. **Sociologias.** Porto Alegre, ano I, n 2, jul./dez., 1999, p. 144-189.

_____. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania no Brasil.** 8ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GONÇALVES, S. **Campesinato, resistência e emancipação: o modelo agroecológico adotado pelo MST no Estado do Paraná.** 2008. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do cárcere.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2015.

GUHUR, Dominique M. P.; SILVA, Irizelda Martins de Souza. **A educação profissional no MST: contribuições a uma educação profissional do campo.** In: IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. PUCR, out. 2009.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário de educação do campo.** Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 57-66.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções**. Europa 1789-1848. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ITERRA. Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo? **Seminário sobre Educação Profissional nas/para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul**. Síntese das discussões. Veranópolis/RS: mai. 2007.

KONDER, Leandro. Ideias que romperam as fronteiras. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. A questão da cidadania na transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes M. (Org.). **A cidadania que não temos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986, p. 109- 117.

LENIN, Vladimir Ilítch. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o Governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

LOSURSO, Domenico. **Contra-história do liberalismo**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

LOWY, Michael. **Ideologia e ciências sociais**: elementos para uma análise marxista. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2007

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013

_____. **As lutas de classe na França**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

_____. **Trabalho Assalariado e Capital**. São Paulo: Global, 1980

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008a.

_____. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008b.

MINTO, Lalo Watanabe. **Resenha do livro “A Educação para além do Capital”**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.20, p. 164 - 166, dez. 2005 - ISSN: 1676-2584, p.164- 166. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/res4_20.pdf. Acesso em: 16 ago. 2016.

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jayme; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2015.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Educação** Disponível em: <http://www.mst.org.br/educacao/>. Acesso em: 22 abr. 2017.

_____. **Programa Agrário do MST**: Lutar, construir a Reforma Agrária Popular. VI Congresso Nacional. Brasília, fev. 2014a.

_____. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA): Textos para estudos e debates In: **Boletim da Educação nº. 12**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2014b.

_____. Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli S. (Org.). CALDART, Roseli S. (Org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Programa de Formação para a Cooperação e Organização dos Assentamentos**. Cartilha de Apoio 2. Setor de Produção, Cooperação, Meio Ambiente e Formação. Secretaria Nacional do MST. São Paulo, 2008.

_____. **Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária**: textos de estudo. Boletim da educação. Edição Especial, número 11, Veranópolis: ITERRA, setembro de 2006.

_____. Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001. In: **Caderno de Educação nº. 13**. Veranópolis, RS: ITERRA, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Educação no MST: Balanço 20 anos. In: **Boletim de Educação nº. 9**. São Paulo: MST Setor de Educação, dez. 2004.

_____. **Reforma Agrária**: por um Brasil sem latifúndio: São Paulo: MST, 2000.

_____. Como fazemos a escola de educação fundamental. In: **Caderno de Educação**, Porto Alegre, nº 9, 1999a.

_____. Como fazer a escola que queremos. In: **Caderno de Formação**, Porto Alegre, nº 1, 1999b.

_____. Princípios da educação do MST. In: **Caderno de Educação**, Porto Alegre, nº 8, 1996.

_____. Trabalho e a coletividade na educação: Anton Makarenko. **Boletim da educação**, n. 5. São Paulo: Editora Peres, 1995.

_____. Escola, trabalho e cooperação. **Boletim da educação**, n. 04. São Paulo: Setor de Educação MST, 1994.

_____. Como deve ser uma escola do assentamento. **Boletim da educação**, n. 01. São Paulo: Setor de Educação MST, 1992.

NOVAES, Henrique T. **Pós-médio em “Cooperação e Agroecologia” para a juventude rural do MST do Oeste e Centro-Oeste paulista**. Projeto CNPq. Unesp Marília, 2015, (Mimeo).

_____. **Balanço do Curso Técnico em Agroecologia**: Parceria Unesp/Centro Paula Souza– Etec Paraguaçu Paulista. Relatório Final para o CNPq, 2017 (Mimeo).

NOVAES, Henrique T.; CASTRO, Mariana P. Em busca de uma pedagogia da produção associada. In: BENINI, É.; SARDÁ DE FARIA, M.; NOVAES, H. T.; DAGNINO, R. (Orgs.). **Gestão Pública e Sociedade**: fundamentos e políticas públicas de economia solidária. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVAES, Henrique T. et. al. A economia política da “Revolução Verde”, a agroecologia e as Escolas de agroecologia do MST. In: NOVAES, H. T.; MAZIN, Angelo; SANTOS, Laís (Orgs.). **Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia**. Vol. I, Unesp Marília, 2015, p. 209-230.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2015.

PACHUKANIS, E.B. **Teoria geral do Direito e marxismo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

PALUDETO, Melina Casari; DAL RI, Neusa Maria. **A pedagogia do MST e seu caráter potencialmente revolucionário**. Anais Jornada de Estudos Agrários: territórios e Movimentos Sociais. Nov. 2014. Disponível em:

<<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/jornadadeestudosagrarios/palude-to_melina_dal-ri_neusa.pdf>> . Acesso em: 22 nov. 2017.

PIOVEZAN, Patrícia Regina. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e o trabalho**: o ideário pedagógico e a realidade social. (Dissertação de Mestrado em Educação), Marília, Unesp, 2012.

PINSKY, Jayme. Introdução. In: PINSKY, Jayme; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2015.

PISTRAK. Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociações e Conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROBESPIERRE, Maximilien de. **Discursos e Relatórios na Convenção**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. In: **Caderno do Instituto de Estudos Avançados da USP**. N.8, abr. 2000.

_____. **A questão da evolução da cidadania política no Brasil**. Estudos Avançados, n. 15, 2001, p. 379-410. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a21.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

SANTOS, Laís Ribeiro dos. A gestão democrática na educação profissional agroecológica do MST/Paraná: a experiência da escola Milton Santos. **Rev. Tamoios**. São Gonçalo (RJ), ano 10, n.2, p. 57-68, jul./dez. 2014.

SMITH, Adam. Os gastos das instituições para a educação da juventude. In: **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Tradução de Luiz João Baraúna. Volume II. São Paulo: Abril Cultural, 1996. p.228-248.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. Estudo sobre cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2. ed. Maceió/AL: Edufal, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo; ed. ATLAS, 1987.

VÁRNAGY, T. O pensamento político de John Locke e o surgimento do liberalismo. In: BORON, A. (Org.). **Filosofia política moderna**: De Hobbes a Marx. São Paulo: CLACSO, DCP-FFLCH, USP, 2006, p. 45-80.

VENTURELLI, Ricardo Manffrenatti. **Terra e Poder**: as disputas entre o agronegócio e a resistência camponesa no Sudoeste Paulista. Uma abordagem sobre o uso de terras públicas. 2013. 256f. Tese. (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. Capitalismo e democracia. In: **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 417-430.