



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

**RELAÇÃO ENTRE AS PROPOSTAS DO MST E DO ESTADO: O
CASO DA EEB. PROF.^a CORÁLIA GEVAERD OLINNGER –
EXTENSÃO, MUNICÍPIO DE PASSOS MAIA- SC**

LETICIA VIGLIETTI MANRIQUE

Florianópolis
Julho de 2013

LETICIA VIGLIETTI MANRIQUE

**RELAÇÃO ENTRE AS PROPOSTAS DO MST E DO ESTADO: O
CASO DA EEB. PROF.^a CORÁLIA GEVAERD OLINNGER –
EXTENSÃO, MUNICÍPIO DE PASSOS MAIA- SC**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura
em Educação do Campo da
Universidade Federal de Santa
Catarina como parte dos requisitos
para obtenção do título de Licenciado
em Educação do Campo.

Orientador: Prof^o. Dr. Marcos Antonio
de Oliveira

Florianópolis
Julho de 2013.

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

Manrique, Leticia Viglietti

Relação entre as propostas do MST e do estado: : O caso da EEB. Prof^a. Corália Gevaerd Olinnger - Extensão, município de Passos Maia - SC / Leticia Viglietti Manrique ; orientador, Prof^o. Dr. Marcos Antonio de Oliveira - Florianópolis, SC, 2013.

131 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Graduação em Educação do Campo.

Inclui referências

1. Educação do Campo. 2. Educação do MST. 3. Educação do Estado. 4. Escola. I. Oliveira, Prof^o. Dr. Marcos Antonio de . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação do Campo. III. Título.

LETICIA VIGLIETTI MANRIQUE

**RELAÇÃO ENTRE AS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO DO MST
E DO ESTADO: O CASO DA EEB. PROF^A. CORÁLIA
GEVAERD OLINNGER- EXTENSÃO, MUNICÍPIO DE PASSOS
MAIA-SC**

Este trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo e aprovado em sua forma final junto à Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC , Florianópolis, SC.

Aprovado dia 05 de julho de 2013.

Prof^a Beatriz Hanff Collere
Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da
UFSC

Apresentada à Banca Examinadora, integrada pelos Professores:

Prof^o Marcos Antonio de Oliveira
Orientador

Prof^a Adriana D'Agostini
UFSC

Vagner Luiz Kominkiewicz
Especialista em Ciências Humanas e Sociais - UFSC

A todos aqueles que resistem dia a dia
os embates do capital e não desistem
da luta

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos trabalhadores brasileiros, graças a seu esforço me foi permitido estudar numa Universidade pública e gratuita. Com estes tenho o compromisso de ajudar na educação de seus filhos.

A minha família, e em especial os meus pais Elda e Ernesto, a minha avó Tula, minhas tias Célia e Fanny, meus primos Alicia, Marisa, Julio e Beatriz, grandes educadores que entregaram seu coração e sua vida para profissão docente, a eles tomo como exemplo de dignidade e integridade.

Nelson, meu companheiro, pelo carinho, apoio, incentivo e alegria dada em todo momento.

Ao MST Santa Catarina e em especial à Brigada Mítico, por ter me acolhido e acompanhado na caminhada, me incentivando a retomar a militância.

Ao pessoal do Assentamento Zumbi dos Palmares I do município de Passos Maia-SC, que tão calorosamente abriram suas portas para minha estadia, em especial para Dilo, Domingas, Ondina e Flávio que me abrigaram durante minhas idas à campo e me fizeram sentir em casa, ainda num país estranho. Também para o pessoal da escola e especialmente para Vagner, Elisa e Grete por ter me dado a possibilidade de aprender junto a eles.

À coordenadora, Bia e todos os professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo, por ter acreditado em mim e me possibilitado estudar e me formar num outro país.

A meu orientador Marcos pelo aprendizado e orientação, me permitindo encontrar e re-encontrar o caminho, muitas vezes tortuoso, do conhecimento.

À banca examinadora, Adriana, Marcos e Vagner, que a pesar das correrias e ocupações do dia a dia se dispuseram a me ajudar neste processo de formação.

Faz escuro, mas eu canto

Faz escuro, mas eu canto por que amanhã vai chegar.
Vem ver comigo companheiro, vai ser lindo, ouvir o povo cantar
Vale a pena não dormir para esperar, a cor de o mundo mudar
Já é madrugada vem o sol quero alegria. Que é para esquecer o que eu
sofria.

Quem sofre fica acordado defendendo o coração.
Vamos comigo multidão, trabalhar pela alegria.
Amanhã é outro dia.

Vale a pena não dormir para esperar, a cor de o mundo mudar
Já é madrugada vem o sol quero alegria. Que é para esquecer o que eu
sofria.

Quem sofre fica acordado defendendo o coração.
Vamos comigo multidão, trabalhar pela alegria.
Amanhã é outro dia

Faz escuro, mas eu canto por que amanhã vai chegar.
Vem ver comigo companheiro, vai ser lindo, ouvir o povo cantar.

Thiago de Mello

Versão Monsueto, Teatro Amazonas – Manaus, novembro 2006.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo estudar as propostas de educação do MST e do Estado e sua concretização na escola de Ensino Médio, EEB Prof^a. Corália Gevaerd Olinnger-extensão, localizada no assentamento do MST Zumbi dos Palmares I, município de Passos Maia, Meio Oeste de Santa Catarina. Partindo do problema: Porque o MST quer retomar a escola, foi realizado um estudo do movimento histórico do capital até sua configuração atual. Assim como, do movimento histórico da classe trabalhadora, considerando nesta o desenvolvimento do MST. Para logo, serem estudados os diferentes Projetos Políticos Pedagógicos, segundo as categorias: visão de homem-mundo-sociedade-educação, conhecimento, organização escolar e trabalho e sua materialização “no chão da escola”. Se analisando que o ser humano que está sendo formado nesta escola, responde a aquele que o capital, através do Estado requer, e como o MST vem lutando para reverter esta situação. Para a realização do estudo, foram utilizadas como metodologias a análise bibliográfica e documental, entrevistas semi-estruturadas e observação.

Palavras-chave: educação do MST, educação do Estado, escola.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| CAPÍTULO I - MOVIMENTO HEGEMÔNICO E CONTRA-HEGEMÔNICO | 23 |
| 1.1. MOVIMENTO HEGEMÔNICO: O SISTEMA CAPITALISTA, O ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO | 24 |
| 1.1.1.Sobre o Estado | 25 |
| 1.1.2 Para uma análise do capitalismo..... | 31 |
| 1.1.3.Processos de acumulação, concentração e centralização do capital | 35 |
| 1.1.4.O Brasil | 47 |
| 1.1.5.Economia e população no campo Brasileiro | 56 |
| 1.1.6.Reflexos sobre a educação | 60 |
| 1.1.7.Formação humana no campo | 75 |
| 1.2.MOVIMENTO CONTRA-HEGEMÔNICO | 77 |
| 1.3.ALGUNS ASPECTOS DO ACÚMULO HISTÓRICO DAS FORÇAS DA CLASSE TRABALHADORA | 77 |
| 1.4.SURGIMENTO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)..... | 81 |
| 1.5.MST E EDUCAÇÃO..... | 84 |
| 1.6.PEDAGOGIA DO MOVIMENTO..... | 88 |
| 1.7.EDUCAÇÃO DO CAMPO..... | 94 |
| CAPÍTULO II - OBJETO DE ESTUDO | 97 |
| 2.1.APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO..... | 97 |
| 2.2.O ENSINO MÉDIO..... | 99 |
| 2.3.PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS | 101 |
| 2.4.PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO MST | 102 |
| 2.4.1.Projeto Político Pedagógico Estado | 109 |
| CAPÍTULO III - ANÁLISE DO PROBLEMA | 115 |
| 3.1.ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA A ANÁLISE..... | 115 |
| 3.2.A ESCOLA E A CONCRETIZAÇÃO DE DOIS PROJETOS EM PUGNA | 119 |
| CONSIDERAÇÕES | 123 |
| REFERÊNCIAS | 127 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem suas raízes nas vivências e observações surgidas nos estágios realizados durante o Curso de Licenciatura de Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na escola de Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) Zumbi dos Palmares I, localizada no município de Passos Maia, Meio Oeste do Estado de Santa Catarina. Durante os estágios realizados, percebeu-se a disputa travada entre o MST e o Estado pela adjudicação da direção da escola de Ensino Médio (sob a administração do Estado de Santa Catarina) para uma pessoa designada pelo MST ou pela Prefeitura do Município. Cave destacar, que a escola de Ensino Médio utiliza-se do prédio da escola de Ensino Fundamental (sob a órbita da administração municipal), e que o município vive um momento conjuntural de troca política da prefeitura, aonde as pugnas políticas se vêm exacerbadas. Surgindo assim a pergunta: Porque o MST quer “retomar” a escola do Ensino Médio no assentamento Zumbi dos Palmares I? Utiliza-se o termo retomar, pois se considera o cargo de direção como emblemático de uma questão maior, com origem num projeto de sociedade, fruto de uma visão de homem, mundo, sociedade e educação a ser concretizado dentro de uma escola de assentamento.

Como forma de realizar uma efetiva análise do problema, se faz necessário discutir primeiramente a especificidade da realidade atual. Pode-se definir que o modo de produção capitalista, atualmente, encontra-se na sua fase imperialista. O capital tem se transnacionalizado e conformado grandes trustes, o capitalismo industrial se encontra fundido com o capitalismo bancário e financeiro, e é nesta fusão que os interesses de produção de mais-valia a nível mundial passam a definir o que, como e onde vai ser produzido.

No seu desenvolvimento histórico, o capital tem se respaldado no Estado para estruturar o marco jurídico para a defesa seus interesses (propriedade privada, regulamentação legal do contrato de trabalho, etc.). Existindo uma coligação entre as diferentes fases e formas de legitimação jurídico-política, - seja como mecanismos de mais acumulação do lucro, ou de recomposição das suas crises - e a organização dos modos de produção do capital. Entretanto, para compreender o papel do Estado no desenvolvimento do capital, é realizada sua abordagem conceitual, assim como o estudo das relações existentes entre capital e Estado, nas suas diferentes fases.

A educação, enquanto produção social tem interessado ao capitalismo como forma de criar as condições objetivas e subjetivas para

sua produção e reprodução. A existência da educação como instituição responsabilizada pelo processo de formação de sujeitos tem caráter histórico, está apoiada nas ideologias e consolidada institucionalmente na visão hegemônica. Desta forma, toda teoria pedagógica se propõe de forma explícita, ou não, a questão da formação dos sujeitos, e para isto parte de uma concepção de mundo, homem e sociedade. VALLEJO (2002) continua o raciocínio, afirmando que não existe a educação, senão o que existem são correntes pedagógicas produto de um ciclo dialético de construção, circunscrito às exigências de cada sociedade. Segundo o desenvolvimento econômico, sistema político e superestrutura ideológica e social se definem uma idéia de homem e concepção da educação como via para sua formação, referendando o sistema socioeconômico que o engendra. Ao se compreender isto, fica em evidência a influência que exercem os grandes grupos de poder sobre os processos de produção, incidindo e controlando por sua vez os processos pelos quais são educados os sujeitos de uma sociedade.

Por outro lado, dentro do mesmo processo, a classe trabalhadora não assiste de forma passiva a este processo. Existe um movimento oposto à expansão do capitalismo: a luta de interesses de classe tem estado presente desde o surgimento do mesmo, tendo avanços e retrocessos no decorrer de história. Porém, sempre tem buscado novas formas de se contrapor e de reverter a correlação de forças. Para compreender o papel contraditório que a educação tem, (VALLEJO, 2002) sustenta que em toda sociedade seus sujeitos estabelecem relações através dos processos sociais. Estas relações - por sua vez - são assumidas pelos sujeitos, mas também compreendidos e interpretados segundo a forma como estes sujeitos historicamente assumem e interpretam sua relação com os processos sociais. Isto é o que se tem chamado de “cultura”. Ou seja, a cultura é a forma como os sujeitos assumem e percebem sua relação com os processos sociais. A educação como esfera da cultura, assume a tarefa de constituir aqueles sujeitos necessários para a reprodução da prática social. Sendo que por sua vez, para que se produza a prática social se necessitam os sujeitos, e a geração dos sujeitos fica estabelecida na esfera da educação. Entretanto, no processo que ocorre durante a luta de interesses de classe, se produzem momentos em que os conflitos geram crises, produzindo-se espaços em que emergem novas posturas pedagógicas (COLETIVO DE AUTORES, 2003). Quando a educação se vincula à formação de uma nova sociedade, a conservação do *status quo* balança. Sendo a educação uma das vias por onde se gera a prática social e ação dos homens na sociedade num determinado momento histórico, se constitui também em

mais uma forma onde fica explícita a luta de classes e num *lócus* para a transformação da sociedade.

Neste sentido, o presente trabalho pretende estudar a luta do MST pela retomada da EEB Prof^{ta}. Corália Gevaerd Olinnger. Com isto objetiva elencar que motivos levam o movimento a querer retomar a escola bem como as ações que tem tomado para tal.

Objetivos

Objetivo geral:

–Estudar a relação entre as propostas de educação do MST e do Estado na da EEB Prof^{ta}. Corália Gevaerd Olinnger - extensão.

Objetivos específicos:

–Reconhecer, identificar e analisar os elementos, fatos, sujeitos e acontecimentos existentes na escola com suas contradições.

–Estudar o processo do desenvolvimento do capitalismo e suas implicações na formação humana.

–Estudar a relação entre capitalismo e Estado e entre Estado e formação humana através da escola.

–Estudar a conformação do MST e sua visão de formação humana.

–Avaliar a proposta de educação do MST, dentro das categorias de análise: visão de homem-mundo-sociedade e educação, conhecimento, organização escolar e trabalho.

–Avaliar a proposta de educação do Estado, dentro das categorias de análise: visão de homem-mundo-sociedade e educação, conhecimento, organização escolar e trabalho.

–Analisar a concretização das propostas dentro da escola.

–Estabelecer pontos de reflexão.

Justificativa

Porque da necessidade de compreender esta relação dialética? A desarticulação da concepção hegemônica pertencente à visão burguesa implica por parte dos trabalhadores, a análise crítica das relações de classe oriundas das relações de produção da existência. Logo, uma vez que se podem identificar suas contradições, que no sistema capitalista surgem da contradição principal capital-trabalho, pode-se sair da aparência para compreender a essência de exploração e suas imbricações na vida cotidiana.

Compreender o modo de produção da existência em que os indivíduos estão imersos e como este age em diferentes níveis, permite analisar a essência da função social que tem a prática educativa, como uma prática que se dá no interior de uma sociedade de classes em que existe uma luta antagônica de interesses. O espaço escolar se conforma numa representação da relação entre infra e superestrutura¹ assim como da luta histórica de classes existente: seja para a manutenção do *status quo*, ou para a transformação social.

Método / metodologia

Das diversas formas que o ser humano tem desenvolvido para conhecer o mundo, é através da investigação científica que se tem desvendado as Leis dos diferentes níveis da realidade. A ciência permite através de seu método e metodologia a construção lógica do conhecimento e por seu intermédio compreender a forma como um objeto/fenômeno se manifesta na sua materialidade.

Por meio da investigação científica se aponta o descobrimento do processo que acontece atrás da aparência dos fenômenos para a compreensão das relações internas entre estes, à sua essência e transformação. Desta forma, pode-se definir que, através da ciência e da investigação científica se descobrem, descrevem e explicam as leis da realidade tanto do universo natural que rodeia o ser humano, como das que regulam a realidade social em que está imerso.

Ainda assim, tanto o discurso como a prática científica estão sujeitos a uma corrente filosófica que lhe guia. A apropriação social destes conhecimentos se traduz sob um funcionamento ideológico-político, ou seja, a leitura de mundo que se tem se deve à corrente filosófica que guia a construção do conhecimento legitimado por meio da ciência.

Também se deve considerar que não existe uma metodologia que não tenha a ver com o método e por sua vez não existe conhecimento científico sem método e sem metodologia.

A forma de organização da produção social da existência atual é a do modo capitalista. Dentro desta forma de organização, se estabelece uma relação antagônica de classes: a classe trabalhadora e a classe

¹ LÊNIN, 1946. Assim como o conhecimento do homem reflete à natureza que existe independentemente do mesmo, o conhecimento social do homem (as diferentes opiniões e doutrinas filosóficas, religiosas, políticas, etc.) reflete o regime econômico da sociedade. As instituições políticas são a superestrutura que se erguem sobre a base econômica. Tradução livre da autora.

burguesa. O capitalismo toma sua própria concepção filosófica que é expandida na sua superestrutura. Para a superação da leitura de mundo pregada por este, se faz necessário a utilização de um método que relacione os interesses da classe trabalhadora com a mudança das relações de produção e sociais próprias do capital. O método do materialismo histórico dialético (MHD) é um instrumento de duplo alcance: de produção do conhecimento da realidade e de intervenção prática nesta. Permitindo assim a elevação do conhecimento do empírico à consciência crítica e avistar por esta forma, sua superação. E por isto é o método estabelecido para a realização deste trabalho.

“O conhecimento do homem não é (respectivamente, não segue) uma linha reta, senão uma linha curva, que se aproxima infinitamente a uma série de círculos, a uma espiral. Qualquer segmento, fragmento desta linha curva pode ser transformado (unilateralmente) numa linha reta, independente, íntegra, que conduz (se detrás das árvores não se enxerga o bosque) em tal caso ao pântano, ao obscurantismo clerical (onde o sujeita o interesse da classe dominante). O pensamento retilíneo e unilateral, a rigidez e fossilização, o subjetivismo e a cegueira subjetiva, estão aqui as raízes gnosiológicas do idealismo. O obscurantismo clerical (equivalente ao idealismo filosófico), naturalmente tem suas raízes gnosiológicas, não carece de terreno, é uma flor estéril, indiscutivelmente, mas uma flor estéril que cresce numa árvore viva, fértil, autêntica, poderosa, onipotente, objetiva, absoluta do conhecimento humano.” (LÊNIN, V.I. p 344)

Devido à dimensão e limitantes existentes no presente trabalho², o objeto de estudo há de ser delimitado para permitir uma melhor

² Existem na realização deste Trabalho de Conclusão de Curso limitações provenientes das condições objetivas para sua produção. Por se tratar da primeira turma do curso, muitas considerações e avaliações vêm sendo realizadas durante o próprio andamento das aulas ou ainda estão por se fazer. Entretanto tem ocorrido um acúmulo e concentração de cargas horárias da grade curricular, estágios e trabalhos na mesma fase em que é desenvolvido o TCC. A própria alternância dos estágios com os períodos de aula, também provocam

abordagem do mesmo. De esta forma foram designadas as categorias de análise: visão de homem-mundo-sociedade e educação, conhecimento, organização escolar e trabalho para os elementos de estudo da relação entre Estado e MST.

No que se refere às metodologias utilizadas para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), estas se encontram diferenciadas nos diferentes capítulos do texto. Logo, se têm definido a relevância da utilização de fontes primárias e secundárias de dados, tais como documentos originais, entrevistas semi-estruturadas, questionários e bibliografia referentes ao tema. Entretanto, caberá dentro de cada objetivo específico a seleção da metodologia utilizada. Porém, de modo geral, ficou estabelecida a necessidade de realizar pesquisa tanto quantitativa como qualitativa e dentre estas; pesquisa e análise bibliográfica; documental; estudo de campo através da identificação, observação participativa e análise de dados empíricos, realização de entrevistas semi-estruturadas e conversas informais.

cortes e truncamentos no desenvolvimento do trabalho. Agindo esta condição em claro detrimento da qualidade e profundidade da pesquisa desenvolvida.

CAPÍTULO I - MOVIMENTO HEGEMÔNICO E CONTRA-HEGEMÔNICO

Todo el mundo sabe que en cualquier sociedad las aspiraciones de los unos chocan abiertamente con las aspiraciones de los otros, que la vida social está llena de contradicciones, que la historia nos muestra la lucha entre pueblos y sociedades y en su propio seno; sabe también que se produce una sucesión de períodos de revolución y reacción, de paz y de guerras, de estancamiento y de rápido progreso o decadencia (...) Solo el estudio del conjunto de las aspiraciones de todos los miembros de una sociedad dada, o de un grupo de los miembros de una sociedad dada, o de un grupo de sociedades, permite fijar con precisión científica el resultado de estas aspiraciones. Ahora bien, el origen de esas aspiraciones contradictorias son siempre las diferencias de situación y condiciones de vida de las clases de que se compone toda sociedad. (LÊNIN, V.I., 1946, p. 22)

Na busca da compreensão da relação existente entre capitalismo, Estado, a luta dos interesses de classe e sua manifestação na educação; se realizará uma revisão histórica que contemple o movimento do capital até se chegar à fase do capitalismo atual: a imperialista. Visando compreender o seu desenvolvimento histórico, sua reprodução e reconfiguração através de sucessivas crises, com maior ou menor atividade interventora do Estado para garantir a sua reprodução e expansão. Por sua vez, é também propósito do presente trabalho, compreender a composição e recomposição do movimento antagônico da classe trabalhadora que gera elementos para sua luta. Desta forma, pode-se analisar qual o papel outorgado à educação desde o ponto de vista do capital, assim como qual o papel que a classe trabalhadora compreende através do acúmulo histórico das lutas de classe e quer-lhe outorgar. Papeis que se condensam na escola estudo e desencadeiam o problema de estudo.

No que respeita à organização do trabalho, o presente capítulo se encontra dividido em sub-capítulos, como forma de melhor expressar o estudo realizado no objetivo de compreender a relação dialética existente entre Estado e MST. Num primeiro momento, se procura

abordar as diferentes acepções de Estado, correspondentes à visão marxista, liberal e as revisões feitas por alguns autores brasileiros sobre a definição de Gramsci sobre Estado. Logo é realizada uma análise do processo de produção e acumulação do sistema capitalista contemplando suas implicações no Estado. Compreendendo a relação global-local, com item diferenciado para o Brasil. Como último elemento deste ponto são estudadas as influências do processo na formação humana desde a perspectiva da organização escolar brasileira referente a uma visão de homem, mundo e sociedade.

Contemplado o movimento do capital, sua visão de homem, mundo e sociedade, suas influências no Estado e reflexos na organização educativa como fruto desta visão, no segundo sub-capítulo é considerado o movimento antagônico desde o acúmulo de experiências de luta da classe trabalhadora. O surgimento do MST, suas causas e justificativa, assim como a visão de homem mundo e sociedade defendida, se constituem no foco principal, contemplando seus reflexos na concepção de educação que se desenvolve através da sua visão de organização escolar e matrizes formativas.

Enquanto à metodologia empregada para a realização deste capítulo, foi o da pesquisa e revisão bibliográfica, entorno aos elementos de estudo, com especial foco nas categorias visão homem, mundo e sociedade, conhecimento, organização escolar e trabalho. Para caracterizar a história da educação brasileira enquanto a sua organização curricular, o estudo se encontra baseado em dois autores: Dermeval Saviani (2007) e Maria Luísa S. Ribeiro (1984), pois estes realizam um estudo aprofundado das diferentes fases da organização escolar no Brasil. Entretanto também muitos fatos, sujeitos e elementos que estes autores caracterizam, são utilizados ao longo de todo o capítulo como forma de entendimento das relações estruturais e conjunturais existentes entre Capitalismo, Estado e Educação.

1.1. MOVIMENTO HEGEMÔNICO: O SISTEMA CAPITALISTA, O ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Para a delimitação do trabalho e de possibilitar com ele o estudo, foram estabelecidas categorias de análises. Para, além disto, considera-se necessário realizar algumas especificações prévias a fim de estabelecer um parâmetro conceitual ao trabalho.

1.1.1.Sobre o Estado

(...) Cada uma dessas etapas de desenvolvimento da burguesia foi acompanhada de um progresso político correspondente. (...) com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial a burguesia conquistou, finalmente, o domínio político exclusivo no Estado representativo moderno. O poder do estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo. (MARX, K., ENGELS. F., 1848, p.11,12)

No que refere ao Estado, seu conceito, funções e significação, pode-se perceber que a luta de classes está refletida ou encontra expressão neste. (LÊNIN, 1946), diz que para poder abordar o problema de forma científica, é preciso fazer uma revisão histórica sobre o seu surgimento e desenvolvimento. Devem-se considerar cada questão desde o ponto de vista de como surgiu o fenômeno histórico dado, quais as etapas principais e por quais tem passado no seu desenvolvimento. Vendo em que se converteu na atualidade, não deixa o indivíduo perder-se no labirinto de miudezas ou conceitos em pugna.

F. Engels na sua obra: A origem da família, da propriedade privada e do Estado (2012), vem ajudar neste processo, ao considerar que em todo Estado em que exista a propriedade privada sobre a terra e meios de produção há dominação dos que possuem sobre os que não possuem. No capitalismo, estando os meios de produção da vida nas mãos dos capitalistas, esta classe domina o Estado contra os operários e camponeses. Assim, por mais democrático que seja um Estado capitalista, se trata de um instrumento ao serviço do capital destinado a manter submetido aos obreiros e camponeses pobres. A forma de domínio do Estado pode variar: o capital pode manifestar a sua força de uma forma ou outra, mas na essência o poder continua na classe burguesa.

Gramsci (1987) considera o Estado como um *locus* próprio de um grupo destinado a criar as condições favoráveis para a sua máxima expansão e, no caso do sistema capitalista fala, portanto, da burguesia. Porém, para que seja possível efetivar esta expansão, não pode aparecer como a realização exclusiva dos interesses do grupo diretamente beneficiado, senão que se apresenta como uma expansão universal. Como expressão de toda a sociedade, incorporando à vida estatal,

reivindicações e interesses da classe subalterna, no caso, trabalhadora, compreendendo-lhes, neste movimento, dentro da sua lógica. Esta incorporação da classe dominada à lógica da classe dominante é o resultado contraditório das permanentes lutas, da formação de equilíbrios instáveis e da correlação de forças entre as classes antagônicas. Por sua vez, o processo de incorporação da classe dominada ao Estado, se vê limitado pela própria necessidade de reprodução da ordem, determinado no nível das reivindicações econômico-corporativas. Assim, o autor apresenta sua concepção de Estado como hegemonia encouraçada de coerção, ditadura mais hegemonia.

Entretanto, encontramos com (BOBBIO e BOVERO, 1986), uma aproximação aos autores da expressão jusnaturalista do Estado, base conceitual do Estado liberal-burguês. Kant, Hobbes, Locke, Rousseau, Spinoza dentre outros, para além de certas discrepâncias condensam a conceituação do Estado com pontos em comum. Constituído, por seu intermédio, a base filosófico-político-jurídica do Estado moderno, ou seja, do Estado capitalista atual.

Os autores trabalhados por (BOBBIO e BOVERO, 1986), pertencem ao contexto histórico da Idade Moderna e conformação dos Estado-nação³. Onde a idéia da razão, a separação entre o divino e mundano e suas competências, a importância do método científico baseado na razão refletem nos modos de considerar ao Estado que passa de ser considerado como *interpretatio* para *demonstratio*. Desta forma, segundo os mesmos autores, a preocupação principal é tornar o Direito igual a toda ciência, ou seja, válido para qualquer tempo e lugar. Logo, o Direito público moderno surge como uma nova caracterização e

³ A Idade Moderna é considerada o terceiro dos períodos históricos do Ocidente. Há, segundo as Escolas Francesa ou Anglo-saxônica, diferenças entorno a seus tempos de início e fim. Entretanto, se caracteriza por ser o período onde idéias como razão, progresso e comunicação, adquirem força contraposta à Idade Média. A Idade Moderna retoma conceitos abandonados e advindos da Idade Antiga (época Clássica). Nesta, se integram o Novo e o Velho Mundo. Através das grandes navegações e das colonizações se dá lugar ao surgimento da primeira economia-mundo e se gesta o capitalismo, a burguesia, os Estados e as nações. O tratado de Westfália (1648), no final da guerra dos 30 anos determina o quebra político que acaba com o regime feudal e abre caminho para as organizações territoriais e populacionais sob o Estado moderno, criando-se uma nova ordem social de corte liberal, burguesa e capitalista. Desta forma, se eliminam as velhas formas mediante um processo de revoluções compreendidas pela Revolução liberal, burguesa e industrial.

organização da superestrutura sustentada pelas mudanças ocorridas na organização social dos meios de produção da existência.

Os jusnaturalistas realizam uma relação de contraposição entre o Estado ou sociedade de natureza (estado não político) e o Estado ou sociedade civil (estado político), onde “... o homem ou vive no estado de natureza ou vive no estado civil” (BOBBIO e BOVERO, 1986, p.38). Dito modelo se caracteriza por ser dicotômico e excludente: o Estado político distingue-se pela união dos indivíduos numa sociedade, vivendo conforme a razão. O mesmo é surgido como antítese do Estado natural, composto por indivíduos singulares e isolados, não associados, porém associáveis, mas que são movidos pelos instintos e paixões. Portanto, tratar-se-ia de um estado negativo marcado pela desarmonia constante entre os indivíduos.

O Estado Moderno toma como princípios originários da sociedade o indivíduo que é considerado livre e igual por natureza. O caráter não confessional é também uma de suas características. Ou seja, o Estado se encontra separado do mundo da religião e está imerso no mundo da razão. Entretanto, a sociedade política não é considerada como uma extensão da sociedade natural, senão como uma criação dos indivíduos, produto da conjunção de suas vontades. Sendo assim, a sociedade civil substitui o Estado de natureza e as sociedades naturais (apolíticas) passam a um segundo plano.

Entretanto, o estado civil é legitimado através do contrato social, a legitimação do poder político está “baseada no consenso daqueles sobre quem esse poder se exerce, na origem da sociedade civil deve ter existido um pacto, se não expresso, pelo menos tácito, entre os que deram vida a tal sociedade” (BOBBIO e BOVERO, 1986, p. 64). O contrato social é por sua vez fundamento e princípio explicativo da legitimação do Estado. Por sua vez, Hobbes, na sua concepção de *pactus unionis*, afirma que cada um dos indivíduos que compõem uma multidão cede o direito de autogovernar-se, que possui no estado de natureza, a um terceiro contanto os outros façam o mesmo, se tratando ao mesmo tempo de um pacto de sociedade e de submissão. Spinoza sustenta a idéia de pacto social para a constituição de um poder comum. Onde cada indivíduo difere a sociedade a qual pertence à maior parte de seus direitos naturais, por isto todos se mantêm tão iguais quanto antes. Segundo os autores, Rousseau entende o pacto social como a soberania perfeita, onde a vontade geral formula as leis e estabelece num ato de soberania quem irá governar (título para exercer o poder executivo).

O objeto do contrato social “... é a transferência de todos ou alguns direitos que o homem tem no Estado da natureza para o Estado, de modo que o homem natural se torna homem civil ou cidadão” (BOBBIO e BOVERO, 1986, p.71).

Existem diferenças conceituais entre os autores do jusnaturalismo quanto à quantidade e qualidade dos direitos naturais aos que o homem renuncia para transferi-los. Assim como sobre a finalidade do Estado. Rousseau entende que o homem é livre somente quando obedece à Lei que ele mesmo se dá. Desta forma na sociedade civil não é livre porque obedece a leis postas por cima dele. O corpo político surgido do contrato social tem a finalidade de transformá-lo e o Estado tem a finalidade de proteger o indivíduo. Locke considera que o cidadão é o homem natural protegido e as modificações acontecem no próprio homem. Se produzindo uma transferência parcial dos direitos naturais, o que se faz é uma renúncia ao direito de fazer justiça por si mesmo, cedendo-lo a um terceiro (imparcial), o direito à propriedade, entretanto é entendido como perfeito já desde o estado de natureza, pois depende do trabalho de cada um e por isto é um direito irrenunciável. A finalidade segundo a qual se constitui o estado civil é a garantia da liberdade pessoal. Hobbes acredita que o objeto do contrato social é uma renúncia dos direitos naturais para salvar a vida (direito natural que é irrenunciável), a insegurança cessa por causa de um poder comum. Sendo a finalidade do Estado a busca da paz. Spinoza, por sua vez, acredita que os direitos aumentam quanto mais pessoas “assinem” o contrato social, pois as razões são de potência. A renúncia aos direitos naturais também não é total, pois a razão é irrenunciável. Assim a finalidade do Estado é velar pela liberdade, onde cada indivíduo possa explicitar ao máximo sua própria razão.

A divisão de poderes dentro do Estado também surge nesta corrente. Locke considera a necessidade da existência de três poderes dos quais se explicita o poder soberano que devem ser exercidos por organismos diversos, porém o Estado em si é unitário. Kant e Montesquieu também aderem à idéia da divisão de poderes do Estado em legislativo, executivo e judicial como remédio contra o despotismo. Com respeito a questão da obediência ou resistência, todos consideram que a obediência há de existir sob pena de castigo à resistência.

No Século XIX, se começa a perceber uma tendência à distinção entre Estado e sociedade civil. A sociedade deixa de ser considerada como um conjunto de indivíduos aglutinados pelo Estado, passando a ser vista como um grupo formado por inter-relações surgidas na intenção de seus membros satisfazer suas próprias necessidades. Desta

forma pode-se observar no pensamento político de Hegel, que o Estado é a realização institucional de uma coincidência de vontades (*Volksgeist*, espírito do povo) entre os membros de uma sociedade. Assim, a liberdade individual consiste em agir segundo uma vontade universal encaminhada ao bem comum e seguindo um caráter moral. A nação adquire uma dimensão transcendental e idealizada, tendo sua concretização orgânica e prática através do Estado. Por sua vez, Weber toma um enfoque sociológico do Estado, sendo o fenômeno estatal moderno um instrumento das classes sociais diferenciado de outras formas de governo por este ter o “monopólio legítimo da força”, ou seja, do poder coercitivo e da coação.

A doutrina política contemporânea adquire com KELSEN (2005) a um de seus conspícuos representantes, quem tem uma visão formalista e normativa do Estado. Existindo, segundo o mesmo, a necessidade de desenvolver uma ciência jurídica alheia às influências da ética e da sociologia. O fundamento do preceito jurídico se encontra numa norma primigênia (norma hipotética fundamental) e da qual provém à validade de todo o ordenamento sobre a qual reside o poder estatal, definido como uma ordem legal centralizada. Sob este entendimento, o Estado não é quem cria o Direito, senão que este último é uma realidade a priori. Onde a norma fundamental única e constituinte da base de todo sistema jurídico é uma norma de Direito Internacional, não sendo pertinente considerar o Estado como uma realidade individual, senão que o mesmo adquire “substantividade” na sua interação com as outras entidades estatais.

Tem-se, portanto, uma visão idealista de Estado. A corrente Materialista/Marxista, entretanto, tem outra visão. Partindo da materialidade das condições sociais e vendo o capitalismo como formado por classes sociais antagonicas, define o Estado como estrutura jurídico-política de poder das classes possuidoras dos meios de produção sobre as não possuidoras. Neste sentido, (MARX e ENGELS, 2008), dizem que o Estado é o Comitê de Gerência dos Negócios Burgueses e LÊNIN (1983), diz que o Estado é instrumento de coerção e expropriação de uma classe sobre outra. Da mesma forma, segundo GRAMSCI (1987), vivendo já na fase imperialista, que exige, portanto, uma formatação mais avançada do Estado, o vê como mecanismo de coerção e controle da burguesia sobre o proletariado. O autor avança na definição de Estado ao perceber que na fase imperialista o mesmo é utilizado para dominar as classes subalternas não apenas com o uso da força, mas também, com o uso da ideologia. Ou seja, busca dominar as

classes subalternas, para além do uso da força, com a construção do que o autor denomina de hegemonia, momento no qual seu poder é exercido, antes de tudo, pelo domínio moral da sociedade.

No Brasil, as idéias do autor, chegam a partir dos anos 1960, início dos anos 1970. Neste caso, entretanto há uma virada na forma de interpretá-lo. (COUTINHO, 1981), faz uma análise segundo a qual, Marx estaria ultrapassado na conjuntura histórica, ficando anacrônico na sua interpretação da realidade da superestrutura. Outorgando a Gramsci a atribuição de dar um novo significado à sociedade civil ampliando o conceito de Estado.

(...) Pois essa percepção do aspecto repressivo (ou ditatorial) como aspecto principal da dominação de classe corresponde, em grande medida, à natureza real dos Estados com os quais se defrontam Marx, Engels e Lênin. Numa época de escassa participação política, quando a ação do proletariado se exercia, sobretudo através de vanguardas combativas, mas pouco numerosas, atuando compulsoriamente na clandestinidade, era natural que o aspecto repressivo do Estado burguês se colocasse em primeiro plano na própria realidade e, por isso, merecesse a atenção prioritária dos clássicos. Gramsci, porém, trabalha numa época e num âmbito geográfico nos quais já se generalizou uma maior complexidade do fenômeno estatal: ele pode assim ver que, com a intensificação dos processos de socialização da participação política, que tomam corpo nos países “ocidentais” (...) surge uma esfera social nova, dotada de leis e de funções relativamente autônomas e específicas, tanto em face do mundo econômico quanto dos aparelhos repressivos do Estado. (COUTINHO, 1981, pp. 89-90)

Nesta ampliação do conceito de Estado, se faria uma “socialização” da política do capitalismo, em que a sociedade civil ou “aparelhos privados de hegemonia” através da organização e da formação de sujeitos políticos coletivos, passa a disputar no próprio seio do Estado a hegemonia. Ainda, segundo o autor, na ampliação do conceito do Estado realizada por Gramsci, se podem distinguir duas esferas atuantes na superestrutura: a sociedade política composta pelo Estado em seu sentido estrito ou Estado-coerção, constituída pelo

conjunto de mecanismos pelos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e violência, e a sociedade civil, composta pelas organizações responsáveis do aspecto ideológico. Assim, na questão da hegemonia se estabeleceria uma base material própria, autônoma e específica nas relações sociais de hegemonia, funcionando como mediadora entre a estrutura econômica e o Estado-coerção.

“Gramsci põe no centro da análise dos Cadernos a idéia da *transição* como *processo*. É afastado, substancialmente, o conceito de um colapso repentino da sociedade burguês-capitalista (...). No centro dessa idéia da transição como processo, está o tipo novo de reflexão que Gramsci desenvolve acerca do Estado” (BIAGIO DE GIOVANNI, 1977, p. 56, *apud* COUTINHO N., 1981, p. 97)

Fica claro nas entrelinhas um pano de fundo referente à existência de uma independência entre estrutura e superestrutura. Para dar conta disso, as políticas de alianças (intraclasse e interclasse) se constituiriam, mediante esta interpretação, no principal foco de ação estratégica da classe trabalhadora na sua luta pela hegemonia. À frente, se verificará como isto afeta a vontade do MST em retomar a escola.

1.1.2 Para uma análise do capitalismo

O capitalismo, como toda criação humana, tem caráter social e histórico e, portanto, desvendar o seu processo de constituição e expansão oferece a base analítica para o estudo. Deve ser esclarecido que se entende ao ser humano como: “... um devir que se define no conjunto das relações sociais de produção de sua existência, um ser histórico, concreto, ativo que se transforma na medida em que transforma o conjunto destas relações sociais.” (GRAMSCI, A, 1987, p. 38-44).

Abordar esta concepção prévia favorece no discernimento sobre as categorias de análise: visão de homem, mundo e sociedade e trabalho. Entretanto, compreender o movimento histórico do capital e das lutas populares, também permite situar as categorias conhecimento e organização escolar dentro do marco do presente trabalho.

O ser humano, desde seu aspecto ontogênico, tem produzido um salto que lhe separa e lhe une à natureza. Histórica e socialmente tem

atuado transformando-a para produzir bens úteis para sua existência. Esta transformação da natureza pelo homem ocorre através do trabalho: É na relação com os demais seres humanos, que o mesmo se distingue e se produz como tal. Assim torna-se mediante o trabalho, no único ser capaz de apropriar-se da natureza, transformá-la, no único capaz de criar e fazer cultura. Para apreender as vinculações ou desvinculações existentes entre a prática educacional, o mundo da produção e do trabalho, tem-se de apreender a especificidade do modo de produção onde essa prática se efetiva. Isto implica compreender o seu movimento concreto, tanto como as formas que historicamente o capitalismo assume.

Em todas as sociedades, o ser humano tem entrado em relação com seus congêneres e com a natureza, transformando-a, produzindo bens úteis para sua manutenção e reprodução. E de uma forma ou de outra, os seres humanos repartem o produto do seu trabalho, segundo o tipo de relações estabelecidas na produção e apropriação da sua produção. Desta forma, as condições existenciais concretas, biológicas, sociais, culturais e também educacionais derivam das relações sociais que os seres humanos estabelecem desde os modos de produção.

FRIGOTTO (1984) auxilia na reflexão, ao afirmar que são os diferentes modos de produção conformados pela produção da existência (relações de produção) juntamente com a capacidade de produzir (forças produtivas) que constituem o método para caracterizar as sociedades, assim como para analisar suas transformações. Portanto, em qualquer sociedade, pelo trabalho, os homens, juntamente com os outros, entram em relação com a natureza e produzem a sua sobrevivência – se produzem a si mesmos. Estas relações mediadas variam de acordo com a natureza e tipo de desenvolvimento das forças produtivas e dos instrumentos de trabalho utilizados. Desta forma verifica-se também que a particularidade de qualquer modo de produção está historicamente determinada pelo tipo de relação social que os homens estabelecem na produção de sua existência.

A atual organização social baseia-se numa forma específica de produção da existência humana. Tem-se configurado histórica e socialmente um modo de produção onde as relações sociais de produção da existência são marcadas por duas características fundamentais: Uma cisão fundamental na organização social que se vê dividida entre os proprietários dos meios e instrumentos de produção (capitalista, burguês) que exploram a força de trabalho alheia e os assalariados (trabalhadores, proletários), não-proprietários destes e que dispõem unicamente de sua força de trabalho, criadora do valor e transfigurada

em mercadoria. Esta divisão determina a existência das classes fundamentais do modo de produção capitalista, sendo isto o nó que permite entender as relações sociais de produção assim como a prática educacional que se dá no seu interior. A segunda característica se vê determinada pelo desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista que tem na sua essência um modo de produção mercantil. A produção de bens para a existência humana não se organiza mais em função do valor de uso, da utilidade, do consumo dos bens para seus produtores, senão que o faz em função do valor de troca, ou seja, uma produção para a expansão da quantidade de dinheiro disponível nas mãos do capitalista. Com isto, a mercadoria constitui-se na razão de ser do produto do trabalho humano⁴.

Na atualidade, a sociedade apresenta uma organização dos modos de produção de forma capitalista. E como organização social dos modos de produção, apresenta características que se têm desenvolvido historicamente através de lutas e contradições. Entretanto, o modo de

⁴ Existem varias relações de produção e/ou de exploração na sociedade atual, porém a relação capitalista é a que determina as outras relações que se subordinam a ela. Nesta, a obtenção dos meios de subsistência são fornecidas pelo trabalho e por todo aquilo que se utiliza como meios para produzir-lhes e que permitem à condição humana. Todas as necessidades humanas sejam imediatas (meios de subsistência) ou mediatas (meios de produção) constituem valor de uso, conteúdo da riqueza material. Como na sociedade capitalista os meios de produção são propriedade privada de uns poucos (capitalistas), o produto do trabalho social fica nas mãos de quem detém os meios de produção e quem compra a força de trabalho. Assim, o produto passa a ser vendido no mercado como mercadoria. O valor de uma mercadoria qualquer com relação à outra entra em relação pelo valor de troca e corresponde a quantidade de trabalho abstrato necessário para produzir essa mercadoria de tal maneira que a mercadoria é expressão de outra e se mede pelo tempo de trabalho socialmente necessário para sua produção. Portanto as horas de trabalho são a medida da grandeza de valor, tendo a ver com a quantidade de trabalho e não com as suas características úteis. O trabalhador desprovido da propriedade dos meios de produção vende a sua força de trabalho e a coloca em ação. Porém o valor da sua força de trabalho é diferente ao valor do que sua força de trabalho produz. Existindo uma exploração do capitalista sobre o trabalhador, em que o valor da força de trabalho que produz fica com o capitalista, sendo pago ao trabalhador o correspondente ao equivalente para adquirir os meios de subsistência no mercado e não ao valor criado, ou seja, a riqueza que este produziu. Desta forma se produz no processo a mais-valia que é o coração do capitalismo. In Como Funciona a Sociedade I, curso ministrado pelo prof. Paulo Tumolo em 2010 na UFSC e organizado pelo CA de geografia.

produção do sistema capitalista se caracteriza por ter uma articulação dialética entre a estrutura (instância econômica) e superestrutura (instância jurídico-política e ideológica) em que uma sustenta à outra e ambas se retroalimentam: As leis de acesso aos bens são a forma de apropriação dos bens produzidos; as idéias transmitidas e aceitas como verdade, as instituições e ideologias que conformam a busca para legitimar o modo de produção vigente e dos homens se relacionarem na produção de sua existência e de estes por sua vez reproduzirem o modo de produção.

Desta forma, vai-se produzindo um processo de transformação paulatina do trabalho concreto em trabalho abstrato, de submissão do trabalho humano ao capital na busca deste último pela mais-valia. Passa-se de modos de produção pré-capitalistas a um capitalismo em que os trabalhadores se encontram reunidos num mesmo local sob controle do capitalista. Porém, estes ainda têm o domínio sobre os instrumentos de trabalho. Logo, com o avanço da tecnologia, se entra numa fase onde a maquinaria submete o processo de trabalho e o trabalhador para o capital.

O instrumento trabalho não mais pertence ao trabalhador, e de ferramenta manual se transforma em máquina – um autômato (...). O instrumento não está mais servindo de mediação entre trabalho e natureza. Inverte-se a relação, ou seja, o sistema de máquinas é que age, agora diretamente sobre a natureza, e o trabalho (e trabalhador) serve de mediação. (FRIGOTTO, 1984, p. 81)

Assim, gera-se pela primeira vez na história, através da Primeira Revolução Industrial⁵, uma divisão técnica do trabalho, perante a

⁵ A 1^a. Revolução Industrial se produz na Inglaterra na segunda metade do Séc. XVIII. A mesma aconteceu devido a condicionantes próprias: Revolução agrícola, a Inglaterra contava com a agricultura mais produtiva de Europa, tinham se produzido mudanças na estrutura da propriedade agrária com o cercamento das propriedades (enclosures) e posta em prática uma série de inovações como novas culturas (forrageiras, milho, batata) estabulação do gado, introdução das primeiras maquinarias agrícolas como semeadeiras e trilhadeiras. Revolução demográfica se produz um aumento desmesurado da população dado o incremento da taxa de natalidade e o descenso da taxa de mortalidade, isto se atribuí principalmente a dois fatores, a maior disponibilidade de alimentos e os avanços na medicina (conceito de assepsia, higiene, vacinas, etc.). Revolução

realização de tarefas cada vez mais limitadas, divididas e parciais. O capitalista pode se apropriar da força produtiva do trabalho coletivo e aumentar a mais valia, expropriando o trabalhador, por sua vez, de seu saber no domínio e agilidade das técnicas, pois nesta segmentação entre trabalhador e instrumento se produz também uma separação entre o trabalhador e o conhecimento socialmente produzido: o conhecimento é transferido para à máquina. Com isto, surge a diferenciação cada vez maior entre ciência e técnica, entre trabalho manual e trabalho intelectual, onde a qualificação necessária de um operário para realizar trabalho se reduz ao mínimo. O trabalhador se transforma num um elemento facilmente permutável e substituível no mercado.

1.1.3. Processos de acumulação, concentração e centralização do capital

MARX (1980) estudou a lei do movimento do capital na lei do valor. Compreendendo como o mesmo movimento é parte metabólica deste, provocando através do mesmo um processo de acumulação, concentração e centralização do capital que, por sua vez, o leva a seu limite impelindo-lhe a sua expansão através da acumulação progressiva. O processo de acumulação, concentração e centralização, se bem aparecem como distintos na sua manifestação, conformam elementos indissociáveis do movimento de autovalorização do capital.

Segundo Frigotto (1984), a acumulação do capital é uma condição do surgimento e expansão do capitalismo derivado dos métodos de expropriação da mais-valia. O capitalista, quando compra a

científica, com o desenvolvimento de novas tecnologias (energia – máquina a vapor -, indústria têxtil – fiação do algodão -, metalurgia, transporte - trem) que substituíram a força humana ou animal pela incorporação de maquinarias, produzindo o traslado das oficinas artesanais com um reduzido número de trabalhadores às fábricas onde se produz à divisão do trabalho o conseguinte aumento da produtividade levando a expansão do capital e do mercado. E revolução comercial ocorrida pela consolidação do mercado interno, com aumento do consumo favorecido pelo aumento da população, melhoria na infraestrutura (caminhos, vias fluviais, transportes) e supressão das barreiras de alfândega internas. A pose de um império colonial de onde subtrair a Matéria Prima a baixo custo e recolocar os produtos manufaturados, a potente marina mercante e militar e a ampliação e diversificação do comercio externo impelidos pela busca de Matéria Prima e a exportação de produtos indústrias determinaram a expansão do mercado externo de Inglaterra.

“força de trabalho”, não compra apenas o trabalho necessário à reprodução desta, senão que o seu interesse se foca no trabalho excedente, o sobre-trabalho. Desta forma, o processo de refinamento dos métodos de extração de mais-valia, permite ao capital sua acumulação ampliada.

O processo de concentração do capital é resultante do seu processo de acumulação. Tendo como motor propulsor a concorrência existente entre os capitalistas para sobreviver e eliminar a competição, pois há uma tendência à extensão e incremento no volume do capital de forma individual. Nesta concorrência por subsistir eliminando a concorrência, se produz o fenômeno da corrida tecnológica. Assim, uma nova tecnologia desenvolvida e/ou adquirida por um capitalista individualmente, lhe permite uma diminuição no valor da sua mercadoria e por esta forma obter maior lucro. Porém, prontamente os demais capitalistas buscam igualar-se e superar-lhe com outra inovação mais avançada. Logo, a competição por manter a liderança tecnológica faz parte de uma necessidade de busca de mais-valia e de própria sobrevivência do capitalista onde a incorporação de avanços tecnológicos e técnicos ao capital é própria de seu movimento de expansão, constituindo-se em elementos facilitadores do processo de concentração e centralização.

Do processo de acumulação e concentração do capital deriva a sua centralização, se produzindo a apropriação de capitalistas por capitalistas. Ou seja, a transformação e incorporação de muitos capitais pequenos em alguns poucos grandes.

MARX (1980) mostra que a partir da livre concorrência, alardeada pelos capitalistas como uma perfeita lei natural, é que o sistema capitalista estabelece um processo cada vez maior de centralização do capital.

A batalha de concorrência é conduzida por meio da redução dos preços das mercadorias. Não se alterando as circunstâncias depende de produtividade do trabalho, e este da escala de produção. Os capitais grandes esmagam os pequenos (...) a concorrência acirra-se então na razão direta do número e inversa da magnitude de capitais que se centralizam. E acaba com a derrota de muitos capitalistas pequenos cujos capitais ou soçobram ou se transferem para a mão do vencedor. (MARX, 1980, p. 727-8)

Desta forma, no próprio movimento de acumulação, centralização e concentração do capital se alberga seus limites, determinando-se o contrário a livre concorrência propagandeada. Marx, (*ibidem*) diz que o próprio movimento de centralização do capital chegaria a seu limite no momento que todos os capitais investidos se fundirem num único capital.

O movimento contrário ao de expansão do capital mostra seus limites através das crises cíclicas. Se bem o presente trabalho não pretende fazer uma análise detalhada do processo cíclico das crises do capital⁶, se faz necessário fazer uma explicação sucinta do processo como forma de integrar elementos para uma compreensão maior dos fatores e forças que se aglutinam no problema de estudo.

Dentro do movimento de expansão do capital, na busca pelo aumento do lucro, na competição inter-capitalista, na corrida pelo avanço tecnológico e diminuição do trabalho produtivo, o sistema começa a realizar superproduções e a se expandir mais do que suas próprias possibilidades de realização, aumentando os excedentes e os excessos de poupança. Este comportamento produz de forma cada vez mais agudas crises cíclicas do capital: O capital não pode investir toda a mais-valia produtivamente (capital que gera mais capital), encontrado o processo de expansão o seu limite.

O fenômeno da monopolização do capital, segundo (FRIGOTTO, 1984), encontra seu caldo de cultivo nos anos 1860-1880, período em que a livre-concorrência tem seu pico e que leva à crise de 1900-1903,

6 PÉRES, L., JIMÉNEZ, E. (2011), tradução livre do autor. “Na economia mundial se tem experimentado diferentes períodos de oscilações (ciclos econômicos), os que se vêm representados numa crise ou na estabilidade econômica. Desta forma, tem surgido o interesse de uma análise detalhada do comportamento da alça ou baixa da atividade econômica. As características destacáveis de um ciclo econômico são compostas pela sua periodicidade, duração, amplitude, recorrência e forma. Através de uma análise das flutuações econômicas, se tem chegado à consideração que a economia se encontra dentro de um conjunto destas oscilações, onde a especificidade dos ciclos econômicos se encontra dividida na existência de ciclos onda larga ou de Kondratieff, ciclos de Juglar, grandes ou comerciais e ciclos curtos ou de Kitchin, variando na sua intensidade assim como no tempo de duração. Nos ciclos de Kondratieff, se podem observar as diferentes “caídas” acontecidas nos anos 1800, 1840, 1900, 1940, 2007. Quedas que têm o seu início no ponto mais alto do desenvolvimento do ciclo capitalista: 1815, 1864, 1929, 1968, com pequenas recuperações e recaídas nos anos 1820, 1870, 1930, 1972. as quedas se detêm no seu ponto mais profundo, que é quando se inicia sua recuperação.

quando o capitalismo, através da acumulação, concentração, centralização e integração alcança sua fase monopolista-imperialista, em que começa a se evidenciar a fusão do capital industrial com o bancário gerando, assim, uma oligarquia do capital financeiro em que uns poucos bancos começam a dominar e submeter aos demais bancos, indústrias e nações. Pode-se perceber nesta fase de desenvolvimento do capital que este passa da livre concorrência ao monopólio e deste ao imperialismo, num processo que,

“(...) estabelece-se uma união “pessoal” desta sociedade com o Estado, mediante a ocupação de postos estratégicos... cujo conhecimento pode facilitar tanto informações quanto facilidades na negociação de seus interesses com os governos. (...) A monopolização do mercado pelo capital financeiro lhe permite um amplo domínio sobre as firmas não-monopolizadas, obtendo enormes lucros e impondo a toda a sociedade um elevado tributo” (FRIGOTTO, G., 1984. p. 93)

Os monopólios, portanto, adquirem um rol determinante na economia mundial, definindo a sorte de nações, Estados e povos no mundo. No mesmo processo de expansão da acumulação do capital se gera a necessidade de realizar investimentos para fora do seu núcleo matricial, o sentido da expansão do mesmo vai das regiões, países em que o capitalismo se encontra mais desenvolvido para as regiões, países subdesenvolvidos⁷. Desta forma aumentam os lucros e se estabelece

7 Segundo Jurado, 2005. As teorias desenvolvimentistas surgem como reflexo da reorganização do mundo após a Segunda Guerra Mundial, onde o mundo fica dividido dois grandes blocos: o bloco capitalista, integrado pelos EUA e países aliados e o bloco socialista integrado pela URSS. O objetivo principal destas teorias era o de justificar e possibilitar o domínio dos Estados Unidos sobre os países do Terceiro Mundo, dentre os quais se encontravam aqueles que estavam adiantando processos revolucionários de descolonização ou de liberação nacional. Pois a teoria desenvolvimentista determina a implementação de novos conceitos explicativos da realidade social, utilizando-se nos círculos acadêmicos conceitos como países pobres, países em desenvolvimento, dependência, colonialismo. No dia 20 de janeiro de 1949, durante a sua pose como presidente de Estados Unidos, Harry Truman assenta a necessidade de programar políticas de desenvolvimento para que os países menos avançados alcancem os Standards econômicos e culturais dos países ocidentais, ou seja, do bloco capitalista. Assim o termo desenvolvimento, se transforma num dispositivo discursivo

uma dependência orgânica dos países subdesenvolvidos caracterizados pela posse da matéria-prima necessária para permitir a sustentação e expansão do capital. A fase imperialista do capital consegue definir não só as relações de produção em que se exporta capital pela sua internacionalização e com o surgimento de multinacionais, senão que também vai gerando as bases para o acirramento das crises cíclicas do mesmo.

Entretanto, a burguesia se instrumentalizando através do Estado, procura em todo momento a manutenção e reprodução do sistema capitalista, pois impedir a queda da mais-valia é sua prioridade. Neste sentido, se estabelecem novas formas de relações no plano do trabalho e produção, assim como novas mediações do Estado como forma de perpetuar as relações capitalistas de produção. (VALLEJO, 2011), ajuda na continuidade da análise, ao dizer que a taxa de lucro cai devido ao fato de haver uma tendência objetiva, material, gerada desde e com o desenvolvimento das forças produtivas do capital, e esta queda se concretiza no incremento do capital constante. Dentro da própria composição orgânica do capital, o capital variável perde frente ao capital investido nos meios de produção (tecnologia, técnicas) e como o lucro somente se gera através do valor produzido pelo trabalho vivo, se produzem crises. Ainda, segundo o autor, os capitalistas, comandando os Estados, tentam reverter, reorganizando seu *modus operandi*, tendendo a: incrementar o grau de exploração do trabalho vivo, reduzir o salário do trabalhador para abaixo de seu valor, baratear os elementos que formam o capital constante, gerar superpopulação relativa, incrementar o comércio exterior, incrementar o capital acionário. Na constante busca pelo incremento da taxa de mais-valia, se aumenta a produtividade, produzindo-se transformações na organização de produção e no mundo do trabalho. Evoluindo de um modelo na chamada 2^a. Revolução Industrial⁸, com uma gestão do trabalho de tipo

capaz de modelar a realidade. Não é casualidade que o binômio desenvolvimento/subdesenvolvimento remeta à idéia de continuidade em que o subdesenvolvimento é forma inacabada do desenvolvimento e por esta forma a aceleração do crescimento econômico, aparece como o método capaz de acabar com esta diferença. Logo após este discurso, os países de África, Ásia e América Latina viraram países subdesenvolvidos.

8 Após a primeira fase da industrialização, Inglaterra e sua extensão (Europa, USA) e superada a crise de 1873 que durara até a eclosão da 1a. Guerra Mundial (1914), a Inglaterra perde sua liderança em benefício de outras potências como são a Alemanha e USA. Neste período se produz a denominada

rígido, caracterizado pela produção em série sobre linhas de montagem e que apresenta como resultado a uniformização dos produtos e do trabalho, assim como também a necessidade de criar um consumo de mercado uniformizado. Modelo de produção que ficou conhecido como modelo taylorista-fordista, e posteriormente, fordista-keynesiano, que demandava uma gestão ao Estado baseado no Keynesianismo⁹,

Segunda Revolução Industrial, caracterizada pela utilização de novas fontes de energia (substituição do vapor pela energia petroquímica e a eletricidade), o desenvolvimento de novos setores de produção (acompanhando à indústria têxtil e siderúrgica, desenvolvidos durante a Primeira Revolução Industrial, se somam a indústria química, a nova siderurgia e indústria alimentícia), mudanças na produção e organização do trabalho (taylorismo, fordismo), novas formas do capital empresarial (cartel, trust, holding) e pela conformação de um mercado de extensão mundial.

9 Keynes na sua obra “The General Theory of Employment, Interest and Money” de 1936, faz uma crítica a um dos aspectos da Teoria do Equilíbrio formulada pelos autores neoclássicos. Pretendendo demonstrar a possibilidade da existência de um equilíbrio com existência de desemprego. Na economia neoclássica (marginalista), opera a Lei de Say que sustenta que toda oferta cria a sua própria demanda. As empresas são quem demandam trabalho e o trabalhador oferta o seu para estas; assim, sempre que se tenha mais trabalhadores ofertando do que as empresas demandam, se tem um excesso de oferta que faz reduzir o preço do trabalho no mercado (salário) e se chegando assim a um equilíbrio no mercado, se isto não acontecer é devido a que os trabalhadores não se dispõem a baixar suas pretensões. Keynes contradiz esta ley de Say, afirmando que ao se gerar excedentes de oferta não se diminuiram o preço, senão que o mercado se mantém durante um longo tempo em desequilíbrio, o desemprego. Segundo Keynes, a solução deve se originar do Estado, quem passaria a ter um papel de gerenciador e retardador: pondo em prática políticas fiscais, aumentando o gasto público, pois o mercado por si só não tem auto-regulação e é o Estado quem deve impedir à queda da demanda agregada, gerando o seu contrário, um aumento da mesma incrementando seus gastos, incentivando o aumento do consumo, a produção de não mercadoria com o uso de seus recursos. O Estado passaria a aumentar a demanda e produção de não-mercadorias, incentivando o consumo de bens que não gerem o aumento da capacidade produtiva, incentivando paralelamente o consumo individual. Assim, se deve aumentar a produção de bens de consumo e minimizar o de bens de capital - aqueles que aumentam a capacidade produtiva como novas máquinas, desenvolvimento científico, etc. -, incentivando a produção de não-mercadorias como saúde, educação, trabalho improdutivo -que não produz mais valia- o consumo de produtos supérfluos, não duráveis e individuais (como lavadoras, batedeiras, etc.) O Estado haveria de tomar participação ativa na economia reativando a atividade quando os ciclos sejam

permitindo desta forma um crescimento do capitalismo. Se bem que este modelo produzia um incentivo à produção de não-mercadorias, no que refere ao modo de produção de mercadorias, o sistema adotado era o fordista com produção em escala para um consumo em massa. Com respeito ao mundo do trabalho, dada à lógica produtiva desta fase do capital, como sistema hegemônico coloca suas regras sobre cada vez mais nações e pessoas: Que ser humano tem que ser formado? Que tipo de conhecimentos esse indivíduo tem que ter? Nesta fase de organização do modo de produção, a demanda de mão-de-obra passa de um indivíduo com conhecimento de ofícios, que cumprisse uma função específica e que a conhecesse a fundo, para uma formação enquanto profissão. Assim como, também, a divisão existente entre trabalho manual e intelectual se continua reforçando nesta fase de desenvolvimento do capital.

Desde finais da década de 1960 e começos de 1970, época em que a Europa já tinha sido reconstruída, assim como também as indústrias se instalando na periferia do capital - ou países subdesenvolvidos-, começa a aumentar de importância o modelo conhecido como Toyotismo. Modelo caracterizado por apresentar células de produção em lugar das anteriores linhas de montagem rígidas, se montando uma planta de gestão flexível em que o trabalhador e suas funções também o são. O tipo de produção passa a ser de escopo e se vê pautada num produto de mercado, e quando este muda, também o faz a produção. Estruturam-se, desta forma, equipes responsáveis por um número maior de operações e metas sobre as que se tem que dar conta. Para isto, há um gerenciamento interno dentro da própria equipe, realizado pelo aumento do compromisso do trabalhador com a empresa. O trabalho se produz sobre uma base eletrônica, permitido pelo desenvolvimento da informática e nano-física na denominada 3^a. Revolução Industrial¹⁰; robôs computadorizados são incorporados ao

negativos e logo, quando os ciclos são positivos, cederia esta participação para o capital privado. Assim o Estado age de forma flutuante entre a ausência e a participação ativa no sistema.

10 A 3^a. Revolução Industrial ou Revolução Científica e Tecnológica começa com o fim da II Guerra Mundial e a partir da crise da época e se mantém até a atualidade. A mesma se caracteriza por se dar grande importância e ter investimentos para investigações e desenvolvimentos de novas formas de energia como a nuclear, as telecomunicações, a informática, a robótica, a biotecnologia, às investigações do espaço e universo.

funcionamento das células de produção. Nesta fase, a gestão do Estado se vê determinada pelo neoliberalismo.

Em relação ao conhecimento requerido do trabalhador para o capitalismo: demanda-se mais conhecimento do processo, pois a produção depende o mínimo possível deste e a sua atividade muda constantemente. Assim, se aprofunda nesta fase ainda mais a incorporação do conhecimento à máquina e a submissão do trabalhador a esta. O conhecimento socialmente produzido fica cada vez mais em menos mãos. A preparação e formação já não precisam ser de ofício, senão para uma carreira.

A implementação do modelo flexível permite a expansão do capitalismo de forma tal que a localização e especialização pode fechar o ciclo de produção com plantas instauradas em diferentes lugares do mundo. Assim podem se instaurar regiões que se especializem na produção e exploração de matéria-prima e outras em sua manufatura.

A crise de 1973 reforça à corrente neoliberal que critica o modelo keynesiano e o Estado Benefactor¹¹. Na década de 1980, economistas de Estados Unidos, Alemanha e Inglaterra, contratados por organismos financeiros internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), elaboram um novo modelo econômico que é adotado pelos países desenvolvidos e estendido para os que se encontram em vias de desenvolvimento. O neoliberalismo retoma algumas questões do pensamento clássico¹², e dirige políticas específicas para que as nações subdesenvolvidas, com menores possibilidades de exportação e com uma menor capacidade de participação no mercado; pudessem se acoplar ao mundo globalizado sem sobressaltos. Entretanto - 30 anos depois - os países subdesenvolvidos continuam sendo subsidiárias, drenando suas riquezas para o centro do capital.

11 O Estado Benefactor “The Welfare State”, funcionou principalmente na Europa – países escandinavos – mas teve pouco reflexo nos países subdesenvolvidos, o mesmo caracteriza-se pelo Estado assumir serviços e garantias sociais (saúde, educação, previdência social, etc.) para a totalidade dos habitantes do país.

12 Prega pela redução do Estado ao mínimo como forma de fazer-lhe mais eficiente e controlável, pela abertura comercial por intermédio da eliminação de taxas para facilitar o fluxo nas importações e exportações, pelo ajuste estrutural da economia, rejeição a intervenção do Estado na economia, defesa do mercado como a única forma de chegar à regulação econômica nos países, defesa e promoção da livre competição econômica como forma de alcançar o desenvolvimento máximo da economia global.

Neste período histórico, a América Latina encontra-se passando por ditaduras militares, elemento que favorece a aplicação das políticas dirigidas pelos organismos internacionais. Assegurando que seus países se mantenham como fornecedores de Matéria Prima para o bloco aliado. Na década de 1990, com a queda do bloco socialista (fim da URSS, queda do muro de Berlim, derrota dos movimentos revolucionários armados, retrocessos nas lutas de libertação nacionais) erguem-se os EUA como país hegemônico de um mundo agora unipolar (capitalista). Desta forma, se produz uma reestruturação do mundo do trabalho e da produção capitalista. Os países desenvolvidos detêm a produção de alta tecnologia, os asiáticos (Japão, China, Coreia, etc.) dos produtos manufaturados e os países do hemisfério sul se mantêm como fornecedores de produtos primários. Dentro do mundo do trabalho continua as mudanças tecnológicas, que junto com o novo cenário internacional vai propiciando cada vez mais a descentralização e terceirização da produção e dos trabalhadores, elemento que desorganiza e desestrutura as lutas sindicais.

Neste cenário, o movimento do capital vem produzindo cada vez mais incorporação de progresso técnico a seu sistema de produção, determinando as qualificações necessárias para o mundo do trabalho e desqualificando, por sua vez, cada vez mais ao trabalhador, produzindo-se desta forma uma diminuição do capital variável. Ocorrem deste modo, diferentes transformações no mundo do trabalho, assim como nas concepções e estruturas sociais. No desenvolvimento das relações de produção capitalista, se tem efetivado condições para sua concentração, acumulação e centralização tanto dentro da sua infra como de sua superestrutura.

Segundo Frigotto (1984), a forma que o Estado assume, seja liberal ou intervencionista não são senão modos específicos de mediação das relações capitalistas de produção. Sendo estas facetas do modo de gerir as crises orgânicas do capital devidas a seu próprio movimento de acumulação, concentração e centralização. Se o Estado liberal tem seu lugar na fase de reprodução ampliada do capital, por seu lado o Estado torna-se amplamente intervencionista na etapa monopolista do capital e, especialmente após a II Guerra Mundial, quando o mercado se vê oligopolizado¹³, demarcando a sua fase imperialista. A taxa média de

13 FRIGOTTO (1984), citando Labini, define três formas básicas deste processo: 1) a concentração técnica do capital (unidades de produção) 2) Concentração econômica (empresas) e 3) Concentração financeira, grupos de empresas ligadas entre si principalmente por participação acionária. Agindo

lucro resultante permite ao capital assumir por si só a coordenação da produção perante autovalorização. O lado improdutivo da riqueza social se constitui no fundo público. Assim, o Estado é induzido a adotar a forma de um Estado intervencionista, um proprietário particular como alicerce dos interesses do capital.

Com respeito ao mundo do trabalho há uma abstração do mesmo, criando-se uma força de trabalho desqualificada. O conhecimento científico está na própria máquina e, portanto a ciência, apropriada pelo capital, é utilizada para a finalidade do capital – o lucro – e não para a criação de bens úteis à humanidade. Por sua vez, como é o capital que determina a produção científica, nem sempre se utiliza do avanço, seja por razões estratégicas ou de auto-organização, se produzindo um amortecimento na inovação das forças produtivas, assim como também dentro desta lógica em que os meios de produção são superados por nova produção científica, os que já ficaram fora de uso são transferidos para os países subdesenvolvidos. Exemplos deste processo são observados frequentemente em estas latitudes: onde se vivencia um processo em que plantas inteiras são deslocadas de países desenvolvidos para América Latina, lugar em que há abundância de matéria-prima, energia e se tem a opção que os Estados viabilizem sua instauração com a compra ou financiamento das tecnologias em desuso¹⁴.

Este processo, previsto por Marx em seus estudos, em que a fase imperialista vai apresentar por sua vez os próprios limites de expansão do capital devido à sua superprodução que leva a excedentes e poupança com aumento do capital constante e diminuição do capital variável – gerador do valor- e conseqüente baixa do lucro. Este processo leva ao aprofundamento das crises, tal como está se vivendo a nível mundial, e especialmente sensível nos EUA e Europa. Desta forma o Estado, relegado na fase concorrencial do capitalismo, é impelido a assumir um papel intervencionista, sendo mediador entre as forças sociais, produtor de serviços, produtor de mercadorias, produtor de valor, gerindo

num conglomerado que explora diferentes atividades e possui autofinanciamento. Se produzindo um movimento de autovalorização do capital que extingue o capital individual, absorvendo-lhe ou dando-lhe autonomia, gerando-se capital social e diferentes taxas médias de lucro, sendo a concorrência inter-capitalista mediante o aumento da produtividade decorrente da inovação tecnológica e técnica.

14 Podem verificar-se os exemplos das plantas de celulose no Uruguai, as hidroelétricas no Brasil, as mineradoras em praticamente toda América do Sul, etc.

recursos públicos para salvaguardar os interesses do capital, passando a ser o pano de fundo de unificação do capital.

Como resposta à crise do modelo de acumulação, aparece o conceito de Desenvolvimento Territorial Sustentável¹⁵, que toma três grandes vertentes: a crítica ao crescimento econômico, crítica à relação economia-ambiente, onde o incremento de trabalho morto e a diminuição do trabalho vivo trazem consequências ambientais e recuperação do pensamento de Marshall¹⁶, com a retomada dos distritos industriais, onde indústrias menores, complementares, permitiriam um incremento no nível de concorrência e de conhecimento (know-how). Anunciando que uma indústria não se desenvolve só por suas economias internas e capacidade de produção, senão também pela capacidade das pequenas indústrias se apoiar em outras e buscar fornecedores, matérias-primas, etc. Permitindo uma maior capacidade de interlocução, relação e troca de conhecimento. Assim a idéia de desenvolvimento humano ou territorial passa a ter força em entidades nacionais e internacionais, reflexo da nova fase que o capitalismo vive.

Motta (2009) faz uma análise atualizada sobre as novas políticas que os Estados dos países em vias de desenvolvimento assumem com o novo milênio, momento em que o mundo se vê debruçado no contexto globalizado. A autora realiza uma análise da relação existente entre as

15 Segundo FERREIRA (2006). O termo, desenvolvimento territorial, amplamente usado em nossos dias, vem desde os anos 2000 sendo espalhada no mundo, e o Brasil não tem ficado fora desta movimentação. Porém, o surgimento deste conceito não é espontâneo nem muito menos casual. Suas raízes encontram seus fundamentos em outros “modelos” pré-existentes que diferem em quanto à técnica a ser utilizada, mas não na base filosófica que os sustenta. Assim, o conceito de desenvolvimento surge como crítica ao de crescimento econômico. Sob a idéia de desenvolvimento se decompõem às de desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável. Neste sentido, o conceito de desenvolvimento local e logo territorial apresenta três grandes matrizes teóricas: o marginalismo marshallino, o debate ambiental, e o pós-estruturalismo, todas congruentes com o pensamento do Conselho de Washington (Banco Mundial).

16 Alfred Marshall, considerado o “pai” dos clusters, considerou na sua obra, *Principles of Economics* (1920) as vantagens da proximidade geográfica de empresas de produção similar ao estudar os distritos industriais da sua época. Sugerindo três razões sobre as quais um grupo de empresas podia ser mais eficiente do que uma só isolada: a habilidade do grupo para estabelecer provedores especializados, a criação de um mercado laboral especializado e o favorecimento da difusão da tecnologia.

políticas de desenvolvimento do milênio (PDMs)¹⁷ e a manutenção do *status quo*. Dado o processo de acumulação, concentração e centralização do capital, sua reconfiguração na organização dos modos de produção dos anos 70 (toyotismo), e expansão para a fronteira do capital sob a nova organização do trabalho, acabou se gerando mais pobreza, desemprego, subempregos e precarização do trabalho, levando conseqüentemente a um aumento de tensão social, pois a classe trabalhadora começa a sentir “na pele” este processo, se colocando em risco a ordem. Desta forma, mecanismos de intervenção extra-econômicos desenvolvidos pelos intelectuais orgânicos do capital fizeram eco nos organismos multilaterais (BM, FMI, etc.) e nas políticas públicas locais dos países em desenvolvimento. (MOTTA, 2009)

O novo milênio chega a um mundo “globalizado” com um índice pobreza alarmante e ameaçante para a manutenção da estabilidade social. Sendo desenvolvidas as PDMs como pregão de um “capitalismo humanizado”, onde o desenvolvimento humano vira seu ponto chave. O problema das diferenças no desenvolvimento entre nações e pessoas é assim atribuído a uma diferencia no desenvolvimento das técnicas e na preparação destes, sendo “recomendado” por parte dos organismos multilaterais¹⁸, que os países em via de desenvolvimento realizem investimentos em capital social como um “pré-requisito” a uma inserção no processo de globalização mais equitativo. Os governos e a sociedade civil em geral devem se comprometer a assumir esta responsabilidade de “integração” dos mais desfavorecidos ao sistema. Desta forma, segundo a autora, a dimensão cultural e social é agregada as dimensões

17 As políticas de desenvolvimento do milênio segundo a autora, podem ser correspondida ao pacote de políticas públicas desenvolvidas para os países de “capitalismo dependente” via organismos multilaterais. Nestas políticas se podem observar uma revisão e revitalização da teoria do capital humano de Robert Putnam, onde a questão da desigualdade social seja entre classes e/ou regiões não era uma questão orgânica devido a estrutura do capital, senão que era algo conjuntural que poderia ser corrigido mediante alguns fatores como a qualificação da massa trabalhadora e a modernização da produção, recaindo assim a responsabilidade pelo “êxito ou fracasso” no próprio trabalhador. Esta retomada e revisão da teórica do capital humano através dos organismos multilaterais, na educação vão estender as funções da escola “higienizando” por sua vez a questão política na educação.

18 A autora denominada como organismos multilaterais a organismos tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização das Nações Unidas, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), etc.

econômicas como forma de manter o desenvolvimento do capital. Atribui-se ao Estado, perante esta nova visão, a função de gerir o desenvolvimento na visão de fortalecer o mercado, entretanto se deve educar para a conformação, ou melhor, dito, para a “paz”¹⁹.

Começa a se conceber a necessidade de formação de um novo sujeito, que se percebe enquanto ser humano por sua capacidade de consumo e pela sua consciência humanitária e solidária desenvolvida ao realizar sua tarefa de ajudar a salvar o mundo, deixando de lado ou considerando como superadas as discussões que questionam a estruturação social. “A pobreza não é uma questão de renda, mas de liberdade de escolha e de oportunidade para deslanchar seus talentos e habilidades. Ela possui uma característica multidimensional” (AMARTYA, 2001, *apud* MOTTA, 2009, p. 558). Assim a questão da inclusão/exclusão é atribuída às características técnicas, morais e cívicas: de solidariedade e confiança entre seus sujeitos. As novas políticas públicas, então, são aquelas que pregam um capitalismo humanizado, onde é possível encontrar lugar para todos, e aqueles que não o conseguirem, encontrem um tecido de solidariedade que lhes resguardará do pauperismo, sob políticas assistencialistas conveniadas pela sociedade em geral na idéia de se estabelecer um desenvolvimento sustentável.

1.1.4.O Brasil

Fazendo um recorte histórico no desenvolvimento do capital no Brasil, podem delinear-se algumas características que vêm ao encontro do problema de estudo. Se realizando um primeiro recorte, desde o Brasil Colônia do Portugal até a proclamação da República, entre aproximadamente 1500 à conformação da República Velha (1889-1930), em que a organização da sua produção se encontra baseada num modelo agro-exportador. Apresentando características tais como: existência da grande propriedade rural, sob o comando das capitânicas, monocultura, mão-de-obra escrava, como objetivo de voltar a sua produção para o mercado externo. A grande extensão de terra teve como

19 A UNESCO coloca na sua própria página o slogan: Building Peace in the mind of men and women, <http://www.unesco.org/new/en/>, e é através das Universidades locais que se disseminam os conceitos de educação para à paz, pedagogia da solidariedade, educação para à sustentabilidade, etc. na visão de construir paz e democracia desde os direitos humanos <http://unescopaz.uprrp.edu/>

origem a ocupação das terras devolutas e conformação das capitânicas, onde se tinha o direito de uso mais não de domínio: pertenciam à coroa portuguesa e não eram todos os que adquiriam a graça da coroa para o direito de uso, senão que eram os “homens bons”, ou seja, aqueles que tinham seus direitos políticos reconhecidos pela monarquia (homens brancos e ricos). Esta condição se mantém até 1850, quando se estabelece a 1^a. Lei de Terras do Brasil, fundindo-se num único direito o direito de uso e de domínio. As terras se voltam propriedade privada e o mecanismo de compra sua única forma “legal” de acesso a terra²⁰. Este processo estabelece uma estrutura social no entorno da grande propriedade, criando-se uma relação de poder entre o latifundiário e o meeiro, ocupante, posseiro, agregado, etc., com mecanismos de dominação, sejam por vezes de cooptação e por outras de coerção.

Em 1840, o café é a principal fonte de lucros do país. Com sua produção fundada na grande propriedade e no trabalho escravo, se mantém vinculada ao mercado externo, sendo os Estados Unidos de América (EUA) o maior mercado consumidor deste produto. Porém, este tipo de produção pouco a pouco vai achando formas de prescindir do trabalho escravo. O Brasil, segundo RIBEIRO (1984), testemunha uma passagem de uma sociedade exportadora com base rural-agrícola para uma urbano-agrícola-comercial, passagem exigida não só pelas necessidades internas senão como também por exigências ou interesses do capitalismo internacional que delimitam a evolução do país. Diante disto, as cidades começam a crescer e se transformar no pivô articulador do crescimento capitalista interno.

Segundo Ribeiro (1984), devido ao “entendimento” realizado entre a burguesia estrangeira - principalmente a inglesa - e a nacional (donos de escravos), referente à forma de organização do trabalho mais adequada à estruturação capitalista que se encontrava na sua fase concorrencial, em 1850 se põe fim ao tráfico de escravos. Por sua vez, são injetados capitais ingleses no país sob a forma de empréstimos e investimentos, que se somam aos provenientes da exportação do café. Desta forma, vão se produzindo uma série de reformas no âmbito da superestrutura nacional, como por exemplo, a jurisdição para as sociedades anônimas em 1851, mesmo ano em que é fundado o Banco do Brasil. Em 1852 se inaugura a primeira linha telegráfica no Rio. Em 1853, são fundados o Banco Rural e Hipotecário. Em 1854, se abre a

20 A Lei de Terras permitiu a garantia de mão de obra para a grande propriedade após a abolição da escravatura.

primeira estrada de ferro. Entretanto, as novas idéias vindas da Europa, fundamentalmente o positivismo, contagiam a elite brasileira que estabelece os parâmetros para a proclamação da República, a secularização, abolição da escravidão, a instrução das mulheres, etc.

Deve ser lembrado, mais uma vez, que tal modernização da sociedade brasileira era uma exigência de fato, fruto do estágio atingido no processo de mudança da base da sociedade exportadora brasileira (...) tanto os grupos internos (parte da camada dominante e média) como externos (burguesia que evolui de mercantil para concorrencial) estão interessados nela. É uma necessária adaptação entre regiões hegemônicas e periféricas que integram o sistema capitalista na fase industrial ou concorrencial (RIBEIRO, M.L. 1984, p. 65)

A forma vigente do Estado se constituía num empecilho para a nova estruturação das forças produtivas à nível nacional e internacional. Desta forma, a oligarquia do café, aliada com os militares proclamam a denominada República Velha (1889–1930). Sob as idéias advindas da Europa e os EUA, toma força a idéia da democracia burguesa, se adotando o modelo de descentralização como organização política. Este, por sua vez, permite a concentração de rendas.

Entretanto, analisando o processo de acumulação, concentração e centralização do capital no Brasil, verifica-se neste processo, que este está caracterizado pela produção de uma nova aliança entre as oligarquias como forma de controlar o regime republicano para atender seus próprios interesses. Em 1898, impulsionado pelos credores estrangeiros, são realizadas reformas no Estado que amalgamam os interesses destes e sua influência, consolidando a dependência do Brasil aos interesses do capital estrangeiro. Neste período, é estabelecida uma política de incentivo aos produtos agrícolas que “concentrava os lucros nas mãos da burguesia estrangeira e na camada senhorial, a burguesia agrário-exportadora brasileira” (RIBEIRO, 1984, p.76). Entretanto, este período de “bonança” econômica se faz a custo da maioria da população produtora da riqueza que se mantém por sua vez, marginalizada das decisões, dos lucros e do usufruto das infra-estruturas erguidas no país, tais como portos, redes ferroviárias, etc.

Entre os anos 1920 a 1937, a nova burguesia industrial tem se desenvolvido o suficiente como para ter um espaço na economia e política brasileira. Sua presença se torna evidente, assim como a sua pressão para intervir nas decisões políticas do país. O surgimento da burguesia industrial é acompanhado pelo declínio da oligarquia rural afetada pela crise de 1929. Desta forma, começa a se conceber a necessidade da “modernização do Brasil” à semelhança dos países capitalistas industrializados, sob o entendimento que uma economia com seu setor central colocado na agricultura de exportação não produz desenvolvimento, senão uma economia dependente. Porém, esta concepção não se estabelece de forma harmônica e pacífica, senão mediante um conflito armado entre dois grupos da classe dominante, que acaba com a vitória daqueles desligados da exportação e ligados ao mercado interno, (RIBEIRO, 1984). A luta de poderes entre estes setores dominantes se perpetua no tempo, mas neste período se estabelece uma ideologia do nacional desenvolvimentismo, com a substituição de importações (ibidem).

Criadas as condições conjunturais, o Brasil (1930-1980) afiança o auge do modelo de desenvolvimento pautado pela industrialização, sendo a figura de Getúlio Vargas marcante para este período de implementação do parque industrial brasileiro com aliança dos EUA. Neste modelo, a agricultura é vista com as funções de ser a fornecedora de matéria-prima para a indústria, como possibilidade de transferir recursos desta para a economia urbano-industrial, de ser fornecedora de alimentos e mão-de-obra para a cidade e como consumidora dos produtos industriais. Contudo, a agricultura brasileira não se encontrava em condições de atender estas funções, pois era atrasada e pouco produtiva, suas relações sociais eram do tipo semi-feudal, assim como o sistema implementado durante séculos criou uma massa pobre que não tem capacidade de consumo²¹. Desta forma, se discutem duas propostas de mudança na agricultura do país: a reforma agrária ou a de mudanças sem reforma, que considerava a necessidade de aumentar a produção e produtividade sem mexer no modelo agro-exportador. Estas propostas incluíam melhora no nível técnico, mecanização da agricultura, melhoria nos insumos e sementes com novas tecnologias e finalmente, como último recurso, onde fosse necessária, se abria a possibilidade para algumas mudanças pontuais na estrutura fundiária.

21 In Curso Nacional de Formação de Educadores em Educação do Campo e Pedagogia do MST. Org. MST e Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco. Ass. Normandia, Caruaru- Pernambuco, janeiro 2013.

Com o Golpe Cívico-Militar de 1964, se interrompe o debate sobre a reforma agrária, criminalizando-se os Movimentos Populares, e atrelando os sindicatos ao Estado. Opta-se, assim, pela mudança conservadora como via para a agricultura, abrindo o caminho para o aprofundamento das relações entre a agricultura e indústria em vistas ao mercado externo. Por outro lado, durante a ditadura cívico-militar, se estabelecendo políticas de incentivo à colonização como forma de aliviar o conflito social, de ampliar as fronteiras e como segurança nacional. Também neste período se estabelece uma legislação de tipo mais progressista como são o Estatuto do Trabalhador Rural (1963) e o Estatuto da Terra (1964), contemplando a desapropriação de latifúndios, seja pela sua dimensão ou índice de produção. Como frutos da mudança conservadora estabelecida se produzem alterações nas relações sociais no campo que passam cada vez mais, a ser de patrão-empregado.

No Brasil, pode-se observar como o desenvolvimento do capitalismo e sua passagem de fase o têm atingido. O século XX trouxe diversas transformações de conjuntura econômica, política, social e cultural que no período da industrialização se amalgamaram numa vertente urbanizante. Fundamentalmente no período compreendido entre 1930 – 1980 se produz uma virada das políticas públicas em pró do progresso nacional se realizando investimentos em infra-estrutura (portos, aeroportos, rodovias, hidroelétricas, etc.), abertura para o capital estrangeiro no país através da chamada modernização conservadora: um pacote composto pela Revolução Verde e a aplicação de uma legislação trabalhista no meio rural. Estes fatos desintegraram o tecido social tradicional de moradia e parceria existentes no campo, determinando o despejo de milhões de pessoas que migraram do meio rural ao urbano, num processo de desruralização.

Os anos que vão de 1937 a 1955 são marcados por RIBEIRO (1984), como um período determinado pelo populismo²², implementado por Vargas na sua aliança com a nova burguesia industrial. Os interesses

22 Getúlio Vargas, prontamente percebeu a necessidade do apoio das massas para sua manutenção no poder, desta forma propícia uma série de medidas que lhe concedem o apelido de “pai dos pobres”. Criando empresas estatais como o Conselho Nacional do Petróleo, Companhia Siderúrgica Nacional, Companhia Vale do Rio Doce, Companhia Hidroelétrica de São Francisco, legalizou o PCB, estabelece o Código Penal e Código Processual até hoje vigente, Consolidação das Leis laborais, implementando o descanso semanal, a regulamentação do trabalho de menores, da mulher, do trabalho noturno e fixando a jornada laboral em oito horas de serviço. Também criou o denominado peleguismo.

do capital financeiro internacional começam a se recompor com a Segunda Guerra Mundial e no Brasil, facções da velha oligarquia rural e os interesses mais radicais da burguesia entram em luta. O crescimento das forças econômico-sociais exerce pressão sobre a superestrutura política, que por sua vez se reflete na organização de seus componentes, dentre estes a educação. Como força contrária, a antiga organização superestrutural faz uma força inversa na sua luta por permanecer prevalecente.

Entre os anos 1955 a 1964, se estabelece o que a autora chama de período de crise do modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização. O mesmo começa após o suicídio de Getúlio Vargas, momento em que o país viu-se mexido com idas e vindas, alianças e rupturas desde o ponto de vista político, com pugna de interesses locais e estrangeiros. O foco do problema se encontra em compatibilizar o modelo econômico e político, conservando a orientação econômica e com uma mudança na orientação política, ou optando pela manutenção da orientação política e com uma mudança na orientação econômica RIBEIRO (1984). Neste período é aprovada a Instrução 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC)²³ que outorgava a concessão às empresas estrangeiras para transferir as maquinarias industriais depreciadas nos seus países de origem, como se fossem equipamentos novos, o que foi contra a indústria nacional já estabelecida no país. Continua a autora, afirmando que a entrada de capital estrangeiro no país favoreceu a segunda etapa do processo de substituição de importações, com a conseqüente instauração de indústria produtora de bens de consumo duráveis, produtos químicos, equipamentos. Aumentando as possibilidades de trabalho, porém, concentrando ainda mais os lucros. As idéias de que um povo rico faz uma nação rica, de desenvolvimento e industrialização do país, não conseguiram ser demonstradas na realidade e o enriquecimento da nação

23 A SUMOC foi instituída através do Decreto-Lei nº 7.293, de 2 de fevereiro de 1945 e tinha como finalidade exercer o controle do mercado monetário no Brasil. A sua criação foi devido a exigências do Banco Mundial e do FMI, pois era esta quem representava ao Brasil junto aos organismos internacionais através de seu Diretor Executivo. A SUMOC estava subordinada ao Ministério da Fazenda, seu dirigente máximo era o Diretor Executivo e por sua vez estava orientada por um Conselho presidido pelo Ministro da Fazenda, composta por: o Presidente do Banco do Brasil S.A., os diretores da Carteira de Câmbio, da Carteira de Redescoto, da Caixa de Mobilização e Fiscalização Bancária, além do Diretor Executivo da Superintendência. A partir do 31/03/1965, com a criação do Banco Central do Brasil, a mesma é extinta.

foi proporcional ao empobrecimento da classe trabalhadora. Produziu-se, assim, unicamente uma expansão industrial e não uma industrialização do país, uma internacionalização da burguesia industrial. Por sua vez a estrutura agrária se manteve, sendo incompatível com o modelo proposto, levando a um empobrecimento ainda maior da população rural e principalmente da região nordestina totalmente abandonada pelas políticas públicas.

(...) no transcorrer do governo de Juscelino, há a tentativa (impossível) de conciliar o modelo político – nacional-desenvolvimentista – com o modelo econômico – substituição de importações em sua segunda fase -, agora contando basicamente com a colaboração do capital estrangeiro (RIBEIRO, M.L., 1984, p. 141)

Os governos seguintes por sua vez, tinham a perspectiva de compatibilizar a conservação do modelo político e mudar a orientação econômica. Para isto era necessário reforçar a função do Estado, colocando controle para o capital nacional e estrangeiro, abrir o campo à exploração racional, dando entrada à lógica capitalista no campo e reaproximar os interesses da burguesia nacional com os dos trabalhadores, aumentando a produtividade através da elevação de tecnologia e produção em escala. Entretanto, um movimento contrário composto pela burguesia, os interesses do capital estrangeiro e os militares, tinha seus interesses postos num modelo associado, abandonando o nacional desenvolvimento. Movimento que desencadeou o golpe de Estado de 1964, que derroca o governo de João Goulart²⁴ e instaura uma ditadura cívico-militar que duraria até 1985.

Desde então o país se atrela ao capital mundial como ofertante de matéria-prima. É assim, que nos anos noventa, as políticas neoliberais encontram terreno fértil no Brasil. Sendo uma década caracterizada por

24 As idéias progressistas de João Goulart, como as de reforma agrária, nacionalização de empresas em vários setores econômicos. E o temor que Brasil se juntasse à Cuba, fez com que políticos como Carlos Lacerda e Kubitschek, magnatas da mídia (Roberto Marinho, Octávio Frias de Oliveira, Júlio de Mesquita Filho), a Igreja Católica em geral, os latifundiários, empresários e pequena burguesia fizessem uma aliança com as Forças Armadas para derrocar o governo de Goulart sob a doutrina de Segurança Nacional estabelecida pelos Estados Unidos que justificava ações militares como forma de defender os interesses da segurança nacional em tempos de crise.

uma série de transformações na economia brasileira, ocasionadas principalmente pela liberalização comercial e financeira através da redução das barreiras tarifárias e não-tarifárias (retirando as proteções ao setor manufatureiro), assim como pela implementação de políticas de estabilização como o Plano Real em 1994, (AOUD, 2004). Sob a argumentação da necessidade de redução do déficit público e de aumentar a captação da poupança privada para o incentivo dos investimentos nos setores privados, pois, supostamente o aparelho Estatal era extremadamente burocrático e ineficiente, foi realizada uma política privatizadora sob o Programa Nacional de Desestatização, com o objetivo de realizar o ajuste patrimonial, a recuperação do nível de investimentos e a eficiência microeconômica decorrente da passagem da titularidade de ativos públicos para agentes privados. (AOUD, 2004). Por sua vez, a abertura dos mercados incidiu diretamente sobre a industrialização do país passando a agricultura a ter um crescimento significativo, com o crescimento apoiado pela captação dos recursos externos para a agricultura de exportação (*commodities*).

A política adotada para modernização do agronegócio brasileiro permitiu um aumento significativo na produtividade agrícola, o que elevou a participação da agricultura propriamente dita. Isso permitiu mostrar que a agricultura brasileira é bastante competitiva e que a agricultura de exportação ainda possui vantagens comparativas. A concessão de crédito, pelos órgãos oficiais (BNDES), para a consolidação da estrutura produtiva do setor agropecuário, através do segmento moderno, centrou sua atuação nas categorias empresariais, estimulando as formas de organização que incentivassem a introdução e difusão do progresso técnico. (AOUD, S. 2004, p. 3).

Neste período, se produz no Brasil uma fusão entre a agricultura e a indústria, surgindo a agroindústria ou agronegócio²⁵, se cumprindo o

25 O agronegócio no Brasil está determinado pela fusão de grandes propriedades rurais, o ingresso das transnacionais como Cargill, Monsanto, Bayer, Bunge, etc. e a intervenção do capital financeiro. Sendo este um dos mais poderosos grupos desde o ponto de vista político e econômico. Estando o modelo agrícola baseado na monocultura, na grande propriedade, na mecanização intensiva, no uso intensivo do solo e na utilização de pouca mão-

desígnio indicado para o hemisfério sul. O processo histórico de modernização do Brasil iniciado com a ditadura de 1964 abriu de vez as portas para a Revolução Verde, confirmando o caráter excludente da agricultura ao aumentar as diferenças sociais já existentes. O processo resultou numa agricultura construída na base da devastação e violência subsumida às multinacionais e ao capital financeiro. Levou-se, assim, a uma transformação da agricultura e seus produtos em mercadoria e indo a detrimento dos camponeses e trabalhadores do campo e cidade²⁶.

A fazenda converteu-se numa empresa organizada e dirigida pelos padrões racionais desta. Os vínculos de trato pessoal passaram a ser de patrão e empregado: o capital redobra suas forças no campo, expulsando os agora proletários rurais, ou lhes submetendo a condições ainda piores que as do seus pares urbanos, como é o caso dos bóias-frias. Estas condições se mantêm e aprofundam em pleno século XXI, produzindo um “continuum” de longa duração na expulsão de população do meio rural para o urbano. (VIGLIETTI, 2010, p. 4)

Na virada de milênio, as Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDM's) fizeram eco sob a abertura dos mercados e renegociação da dívida externa, (MOTTA, 2009). Como produto disto, sobreveio a necessidade de ampliar a escolarização da população e qualificar melhor ao trabalhador. A educação. Por outro lado, com o governos Lula (2003-2006, 2007-2010) e o atual governo de Dilma Rousseff, as tendências políticas, em que pese as expectativas dos movimentos sociais e o povo em geral, se mantêm dentro das linhas

de-obra. A “bancada ruralista” é um, senão o mais poderoso grupo dentro do Congresso Nacional. Segundo os dados do levantamento feito em 2011 pelo Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP), foi apontada a existência de 120 deputados e 18 senadores ruralistas que, em conjunto, defendem seus interesses pessoais e do agronegócio no país.

²⁶ Segundo dados da FAO, a comida que a maioria da população mundial coloca hoje na sua mesa, provém de apenas 12 espécies de plantas e 5 espécies de animais. Quando existem entre 10.000 a 50.000 espécies comestíveis. Passamos a ter a nossa base alimentar fundada em quatro tipos de grãos (arroz, trigo, milho e soja).

marcadas pelo capital internacional e nacional, sendo o agronegócio “a menina dos olhos” destes governos.

1.1.5. Economia e população no campo Brasileiro

Considerar, dentro da análise “macro” do capital qual a inserção do Brasil, assim como de que forma o capital vem avançando no campo brasileiro e quais consequências para a população, se faz necessário, pois o problema de estudo se encontra radicado numa escola de assentamento do MST. Ou seja, numa escola localizada no campo e mais precisamente num espaço de resistência dos trabalhadores.

No Plano Pecuário 2012/2013, os mecanismos de apoio à produção e comercialização dos produtos do agronegócio com base em estimativas do custo variável confirmam o papel do Brasil enquanto fornecedor de matéria-prima para o capital. Segundo imprensa nacional,

A questão da manutenção da ocupação da estrutura agropecuária brasileira e da produção de alimentos e commodities do setor a custos menores é estratégica para a ultrapassagem por parte do país da atual crise internacional, que torna todos os cenários de atuação mais difíceis de administrar, o que torna imperioso o fortalecimento da saúde financeira do setor. (...) No acumulado dos últimos 12 meses, as exportações brasileiras do agronegócio cresceram 17,9%, chegando a US\$ 97,4 bilhões. As importações aumentaram 13,9% e fecharam em US\$ 17,4 bilhões, resultando em saldo comercial, entre junho de 2011 e maio de 2012, de US\$ 80 bilhões. Segundo relatório produzido pela secretaria, “o recorde das exportações do agronegócio em maio foi obtido, principalmente, em função da ampliação das exportações do complexo soja”, que aumentou suas vendas em US\$ 1,52 bilhão e respondeu por cerca de 90% do incremento total das exportações do agronegócio, que foi US\$ 1,79 bilhões. Sozinho, o complexo soja exportou US\$ 4,9 bilhões, equivalente a 47,7% dos embarques feitos em maio. O segundo setor que mais vendeu para o exterior foi o de carnes, com US\$ 1,45 bilhão; seguido pelo complexo sucroalcooleiro (açúcar e etanol), com

US\$ 1,08 bilhão; produtos florestais, com US\$ 771 milhões; e café, com US\$ 495 milhões. Juntos, os cinco produtos mais vendidos tiveram participação de 84,7% no valor total das vendas do agronegócio” in: <http://www.cabraeovelha.com.br/website/Edicoes.php?e=73&c=738&d=0>, acessado no 24 de abril de 2013.

Atualmente, segundo (OLIVEIRA, 2008), o campo brasileiro está caracterizado pelos seguintes processos: a expansão da produção de commodities com a consequente estagnação da produção de alimentos, o avanço do trabalho morto e retrocesso do trabalho vivo e a redução da quantidade de estabelecimentos, ou seja, concentração fundiária.

Como visto o Brasil, historicamente, desenvolveu-se com sua economia fundada na produção agrária priorizada para o mercado externo. Situação que na atualidade, desde as políticas implementadas, se mantém como motor propulsor do Brasil. Segundo (OLIVEIRA, 2008) - baseado em dados da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB)-, a produção de grãos vêm crescendo significativamente de safra em safra, sendo o milho e a soja seus principais componentes. Isto, devido à expansão do mercado mundial de carnes que toma estes grãos como componente base para a alimentação de aves, suínos e bovinos, sob um modelo, em que o mundo se adequa “à expansão da forma norte-americana de produção destes produtos” (OLIVEIRA, 2008, p. 114). Outros produtos agrícolas como a carne, leite, cana-de-açúcar, produtos florestais (madeira) e café, também demonstram uma tendência produtiva crescente influenciada pelo incremento da demanda mundial, constituindo *commodities*. Desta forma, é a demanda mundial quem rege as normas, e o Brasil, dentro deste sistema, prioriza cada vez mais a produção de *commodities* em detrimento da produção destinada ao consumo interno como feijão, arroz, mandioca, etc., utilizados principalmente para a alimentação da população.

A segunda característica, constituída pelo avanço do trabalho morto e retrocesso do trabalho vivo no campo está determinada pelo fenômeno de mundialização e concentração agroindustrial. “Ao lado do aumento da produção para a exportação, há no país um amplo processo de mundialização e concentração agroindustrial. Isto ocorre tanto na indústria fornecedora de insumos para a agricultura quanto na indústria processadora” (OLIVEIRA, 2008, p. 117). A indústria de insumos se encontra praticamente sob o domínio de empresas multinacionais.

Segundo o autor, estas representam somente na venda de agrotóxicos, o 69% das vendas totais de insumos para o mercado Brasileiro. O setor de processamento também, segundo o mesmo autor, tem sido monopolizado pelo capital mundial, seja no café, no setor lácteo, de grãos, de carnes, e com a anunciada crise dos estoques de petróleo, de agro-combustíveis.

O avanço da implementação de trabalho morto na produção agrícola, determina, por sua vez uma redução do trabalho vivo. Existindo, segundo (OLIVEIRA, 2008), desde esta evolução das condições da economia do agro no Brasil, duas consequências na população rural: a continuidade do êxodo rural e uma tendência de redução das ocupações agrícolas com aumento das ocupações em outras atividades “não agrícolas” (classificadas pela PNAD/IBGE).

Portanto, o quadro verificado no campo no Brasil demonstra claramente os efeitos de sua expansão capitalista que, como afirmado por KAUTSKY (1980): desde que o camponês virou agricultor, a produção no campo (na agricultura) é subsumida pela produção capitalista, tanto em termos de objetivos (produzir para o mercado), quanto em termos de técnicas (poupadoras de mão-de-obra), pela exigência da redução de valor, conseguida com a redução da quantidade de trabalho vivo envolvido no processo produtivo. A consequência se conhece por destruição das ocupações agrícolas, nem sempre, ou muito raramente compensada pela criação de novos postos de trabalho em outros setores da economia.

(...) A curva crescente e contínua no aumento da superexploração do trabalho, como visto acima, é na realidade um dos indicativos de como se dá o próprio desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Na realidade, especializado na exploração de produtos da terra, cabe no que HARVEY (2004), denomina de novo imperialismo, agora baseado na exploração predatória da mão-de-obra e da terra, na supressão de direitos conquistados pelos trabalhadores e na degradação ambiental. (OLIVEIRA, 2008, p. 123, 127)

Esta condição determina a última característica mencionada, a concentração fundiária. “A área média das propriedades aumentou,

entretanto, dos 99 hectares, em 1967, para 115,8 hectares, em 1985 e para 126,4 hectares, em 2005. Com isto, verifica-se aquilo que HOFFMAN (2007) chama de estagnação da concentração fundiária no país, histórica desde o Brasil Colônia.” (OLIVEIRA, 2008, p. 126). Segundo o autor, o nível técnico exigido nos processos produtivos impossibilita a um número considerável de produtores rurais o seu acompanhamento. No processo de busca pela redução de custos por parte das empresas, se força ao agricultor a adoção de novas tecnologias. Forçando-lhe ao pagamento destes investimentos, o número de agricultores integrados se reduz, se diminuindo o custo em logística da empresa.

Desta forma, a continuidade das pequenas unidades de produção agrícola se vê encurralada e limitada a condições de busca pela sobrevivência. Condições da qual não fogem os moradores das áreas de Reforma Agrária. Para confirmar isto, o autor referencia estudos patrocinados pelo INCRA no ano 2004 em 92 assentamentos de várias regiões do país, incluído o Oeste Catarinense. No mesmo, foram estudadas as condições dos assentamentos. Segundo o estudo,

Apenas 40% dos estabelecimentos conseguem ter produtividade superior a dos estabelecimentos que estão na região do entorno do assentamento. Ou seja, 60% dos estabelecimentos têm produtividade inferior aos outros estabelecimentos da região. Além disso, a renda média agrícola dos estabelecimentos não passa dos R\$ 2,5 mil. Para saber o que isto significa em termos de renda por pessoa, basta lembrar que o estudo aponta uma renda *per capita* média mensal de apenas R\$ 77,00. Como a pesquisa foi feita tendo como base os números do ano 2000, e como naquele ano a renda *per capita* definidora da linha de pobreza era de apenas R\$ 75,00 (metade do salário mínimo, então de R\$ 151,00), “vemos que na média geral da amostra o rendimento médio é praticamente igual à linha de pobreza estabelecida” (LEITE, HEREDIA, MEDEIROS, *et al*, 2004, p. 241, *apud* OLIVEIRA, M.A. 2008, p. 131).

Esta impossibilidade orgânica de permanência do pequeno produtor no campo leva a uma iminente concentração fundiária, em que

cada vez menos produtores concentram a produção, despejando a quem não pode acompanhar o processo ou impelindo-lhe à sobrevivência através da busca por outras atividades não-agrícolas.

Desde a atual situação do agro no Brasil, todo indica que a tendência é de se aprofundar o avanço do capital mundial no campo. Segundo (OLIVEIRA, 2008) há duas dinâmicas articuladas para permitir o avanço do capital: Os países centrais produzindo produtos de alto conteúdo tecnológico e de industrialização (EUA, União Européia, Japão, China e Índia), enquanto os periféricos, Brasil dentre estes, produzindo matéria-prima para à indústria e o rebaixamento do valor do trabalho a nível mundial²⁷, intensificando-se a “dialética da dependência”, onde o Brasil tem se inserido ao mundo como país dependente (MARINI, 2000 e FERNANDES, 2003, *apud* OLIVEIRA, 2008), selando-se sua subsunção aos desígnios do capital.

1.1.6. Reflexos sobre a educação

Com respeito à organização escolar, desprendida da necessidade de formar um ser humano que responda à visão de homem, mundo e sociedade hegemônica, os estudos de Ribeiro (1984) e Saviani (2007) são o alicerce de estudo. Encontrando-se um primeiro período histórico compreendido entre 1549-1759, marcado pela presença jesuítica a cargo da escolarização colonial que é sustentada pelo dinheiro da coroa. Diante da política de colonização²⁸ do Brasil, se produz uma organização da educação sujeita à política colonizadora, em que os jesuítas tomaram a conversão dos indígenas à fé católica e aos valores morais através da catequese e instrução. A igreja interessou-se, pois lhe

27 Segundo, OLIVEIRA (2008), o capital como forma de aumentar a mais-valia e controlar o trabalho tem que rebaixar o valor do trabalho. Para isto, necessita um aumento na produção de alimentos e matérias-primas naturais. Devido a que estes produtos requerem de um alto custo de produção nos países do centro do capital, esta tarefa é destinada para os países que como o Brasil se encontram na sua periferia. Se produzindo uma aliança entre a burguesia local e a burguesia mundial, super-explorando o trabalho, incrementando o exército de reserva, se constituem em ofertantes de matérias-primas e força de trabalho baratas para o capital.

28 Política que se caracteriza pelo povoamento e cultivo da terra em que a pequena nobreza organiza a empresa colonial, e o componente capitalista-mercantil determinam o produto, quantidade e forma de se produzir. Levando a uma estrutura política-econômica-social com base na escravização de índios e negros. Fato que possibilitava a produção a baixo custo.

trazia novos adeptos. Do ponto de vista econômico, serviram tanto à Igreja como à Coroa, pois a catequização tornava o indígena mais dócil e pelo tanto mais fácil de ser utilizado como mão de obra. Produzindo-se desta forma, uma educação com base no trabalho manual elementar. Através do convívio no ambiente de trabalho, se capacitava sujeitos para algumas funções essenciais à vida da Colônia. Por outro lado, se estabelece uma formação nos colégios jesuítos para a elite colonial preparada para o trabalho intelectual²⁹ e que impelia prosseguir os estudos na Metrópole (Universidade de Coimbra), produzindo-se um afastamento do trabalho intelectual do manual. Mas com fins sócio-econômicos, distintivos da elite da maioria da população escrava e iletrada³⁰ que com os fins econômico-sociais, estabelecidos na distinção meramente capitalista. A formação oferecida estava marcada por uma intensa rigidez, com uma metodologia do tipo tradicional³¹ que se refletia na maneira de pensar e interpretar a realidade. O tipo de educação era escolástica baseada na literatura antiga e na língua latina. Entretanto a educação feminina se restringia às boas maneiras e prendas domésticas (RIBEIRO, 1984).

A administração dos bens materiais conduzida pelos jesuítos em benefício maior destes levou a um choque e posterior expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e do Brasil em 1759. Entra-se aqui, num segundo período definido por SAVIANI (2007), compreendido entre os anos 1759 e 1932. Neste se teve a influência da denominada fase pombalina (Marquês de Pombal, então Ministro de D. José I) da escolarização. Portugal, um país sem capitais, com uma lavoura decadente e com relações de caráter feudal, com um Rei sem fontes de renda e com uma burguesia mercantil, se preocupa em importar e vender para o estrangeiro especiarias, e escravos para viver na opulência. Drenando as riquezas provenientes das colônias para a Inglaterra que já se ergue como nação burguês-industrial. Nesta fase pombalina, se pretende recuperar a economia através de uma concentração do poder

29 No século XVII, os graus acadêmicos obtidos nessas escolas eram, juntamente com a propriedade de terra e escravos, critérios importantes de classificação social. (Ribeiro, 1984)

30 A estrutura social se organizava com base a relações de submissão externa (da Colônia para com a Metrópole) e interna (população escrava ou semi-escrava para com a população branca)

31 O homem não tem conhecimento prévio à escola, é uma tábua rasa. As pessoas para se cultivar e aceder ao conhecimento os repassa por repetição, memorização e verbalização.

real e da modernização. Para isto as colônias deviam sustentar a Coroa, tendo maior rigorosidade na fiscalização das atividades nestas desenvolvidas. Ao se ampliar o aparelho administrativo e funções dignas para as categorias “inferiores”, é preciso então à preparação elementar de quem iria ocupar estas funções nas Colônias, surgindo assim a necessidade da instrução primária na escola, instrução que antes cabia à família. O Movimento iluminista que começa a influenciar Portugal, por sua vez, traz mudanças que exigem novos livros, porém o método escolástico prevalece. A orientação era de formar uma elite (negociante) articuladora entre as atividades internas e os interesses da coroa. Surge aqui o ensino público, financiado pelo e para o Estado.

No tempo em que a corte se desloca ao Brasil (1808), devido à invasão de Portugal pela França: sob escolta da armada inglesa, esta irá a cobrar seu favor, pressionando para a abertura dos portos, RIBEIRO (1984). Faz-se necessária uma reorganização administrativa, fato que provoca o desenvolvimento de vários centros urbanos como Vila Rica (Ouro Preto), Salvador, Recife e Rio de Janeiro, assim como também o desenvolvimento intelectual e educacional³² da nova sede da corte. Em 1821, com a volta da corte para Portugal liberado, aumenta o descontentamento da população, levando a um processo político que incentivado pela elite acabou com a independência e proclamação de D. Pedro I como imperador do Brasil em 1822. A conquista da autonomia política impôs exigências à organização educacional. Na Lei de 15 de outubro de 1827, referente ao ensino elementar, se garante instrução

32 No campo intelectual nacional, se produz a criação da imprensa Régia, Biblioteca Pública, Museu Nacional, o Iro. Jornal (A Gazeta de Rio), a primeira revista, etc. Assim como um maior contato com outras idéias vindas através do movimento nos portos. No âmbito educacional foram criadas por razões de defesa a Academia Real de Marinha (1808) e Militar (1810), a Escola Politécnica – atual Escola Nacional de Engenharia – (1874). Por sua vez em 1808 se cria o Curso de Cirurgia em Bahia e de Cirurgia e Anatomia no Rio, em 1809 se organiza o Curso de Medicina nesta mesma cidade. Também se dá nova vida ao comércio e indústria nacional, revogando-se o Alvará de 1785 que fechou as fábricas. Em 1812 se cria a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiro em MG, de economia em 1808, Agricultura em 1812, Química em 1817 em BA, também acontece o mesmo no RJ na idéia de formar técnicos em economia, agricultura e indústria que suprisse as novas demandas surgidas. Se produzindo a origem da estrutura do ensino imperial em três níveis. Primária, com um nível de instrumentalização técnica (se aprende a ler e escrever), Secundária (aulas regias) com gramática latina e matemática superior, desenho e história, retórica e filosofia, inglês e francês. E terciária. (Ribeiro, 1984)

primária gratuita para todos os cidadãos (filhos de homens livres), assim como a criação de Colégios e Universidades em que serão ensinados os elementos das ciências e das Artes. Entretanto, na prática, mesmo até as escolas de primeiras letras eram reduzidas, assim como também seus objetivos, conteúdo e metodologia. Sem pessoal preparado para o magistério - em 1835 em Niterói - se cria a primeira Escola Normal com uma duração de no máximo dois anos e com nível secundário. Logo lhe seguiram Bahia, Ceará e São Paulo. Com respeito à instrução secundária, as aulas eram geralmente particulares sem fiscalização nem unidade, se ensinando latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio. Se tentando dar alguma organicidade ao ensino médio, são criados os liceus provinciais. Na instrução superior se implementa um curso jurídico provisório na Corte, a Academia de Belas Artes e o observatório astronômico. Entretanto, o centro da preocupação com respeito à educação é enquanto a formação da elite dirigente do Império.

A supremacia do café como fonte de rendas e de seus produtores na política local denota, segundo RIBEIRO (1984), a passagem de uma sociedade exportadora com base rural-agrícola para uma urbano-agrícola-comercial, advinda não só pelas necessidades internas senão como também por exigências ou interesses do capitalismo internacional. Desta forma, as cidades começam a crescer como articuladoras do crescimento capitalista interno. Em relação à educação, neste processo se continuam proporcionado cursos superiores isolados e restritos à classe dominante, faltando instituições que fizessem pesquisa científica ou estudos filosóficos. Seguindo os dados da autora, a instrução primária, a qual assistia o menos de 10% da população, continuava-se constituindo em aulas de leitura, escrita e cálculo, e o ensino médio se destinava prioritariamente para estudantes do sexo masculino, em aulas régias com predomínio literário e sob a função de preparo para o ensino superior. A Educação, nas mãos dos governos provinciais, não contava com verbas para atender à população e, para o governo imperial, a instrução primária foi considerada como desnecessária para a classe dominada, atendendo aos interesses da camada senhorial constituídas por aqueles que estavam ligados às culturas tradicionais (cana de açúcar, algodão, tabaco) e aqueles ligados às novas lavouras (café). São os senhores do café que passam a dominar o aparelho do Estado, permitindo a participação e fazendo alianças com os produtores tradicionais. Entretanto, os segmentos sociais emergentes (comerciantes, funcionários do Estado, militares, profissionais liberais, intelectuais) pressionam ao Estado pela abertura de Escolas.

Com o estabelecimento da República Velha, as influências externas objetivas e subjetivas levam à reorganização da superestrutura que sustenta o avanço do capital no país. A organização escolar se vê influenciada pela tomada dos EUA como referência e pelas idéias positivistas. Comunidades estadunidenses se instauram no Brasil para fins comerciais, se fundando escolas de modelo norte-americano para seus filhos estudarem. Estas escolas têm influência na organização da educação pública brasileira, fundamentalmente no referente à organização escolar e processos didáticos (RIBEIRO, 1984). Entretanto, é instaurada a divisão administrativa de funções e responsabilidades com respeito à educação. À União compete legislar sobre o ensino superior na capital da República e aos Estados organizar os sistemas escolares completos. A influência positivista se difunde na organização escolar através dos princípios de liberdade e laicidade do ensino, assim como da gratuidade da escola primária. A ciência como matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e também moral e cívica tomam força e são introduzidas no Currículo do ensino médio, porém de forma mais enciclopédica que de caráter científico em si. Segundo a autora, eram seguidas propostas originadas desde as influências externas ao país e que não estavam adaptadas à realidade brasileira, se constituindo numa brecha entre o Brasil legal, oficial, e o Brasil real.

Entretanto, considerando o processo de acumulação, concentração e centralização do capital, pode-se estabelecer no que respeita à organização da escola brasileira (representada por uma visão de homem, mundo e sociedade e de trabalho da burguesia local e internacional), aspectos que permitem refletir sobre a relação: formação humana e necessidade histórica³³. Assim, a autora, identifica um período da organização escolar brasileira compreendido entre 1894 a 1920, considerado como ainda modelo agrário-comercial-exportador

33 O conceito de necessidade trabalhado no texto refere-se a uma construção social, cultural e histórica que sobre passa as necessidades biológicas (comer, beber, ter um abrigo, etc.). Não importando, portanto se as necessidades derivam do estômago ou da fantasia, todas as necessidades humanas são modificadas em necessidades culturalmente transformadas. As necessidades humanas mais intensamente sentidas em cada época levam a uma organização da produção social que gira em função de uma alocação de recursos para a sua satisfação. Portanto, além do conceito lógico de necessidade objetiva, existem também as necessidades subjetivas da humanidade, próprias do seu momento histórico.

dependente. Neste período a dependência do capital estrangeiro se traduz numa dependência cultural que continua “comprando” teorias como solução mágica aos problemas nacionais, e que não fazem outra coisa senão reverenciar os interesses de uma pequena parte da sociedade nacional e dos grupos estrangeiros. Como produto destas políticas educativas, o analfabetismo tinha aumentado em números absolutos para o 65% da população maior de 15 anos (RIBEIRO, 1984), sendo o analfabetismo um gargalo para os interesses de construção de uma nova nação. Mas, a própria dinâmica de apropriação do lucro em poucas mãos levava a um escasso investimento em educação, podendo se proporcionar a escolarização a menos de um terço da população (toda ou quase toda em áreas urbanas). Entretanto o ensino médio continuava restringido às elites, pois a maior parte da oferta era de iniciativa privada, mantendo-se assim a estrita elitização social da educação. Isto permitia a continuação do caráter propedêutico do ensino médio em quase toda sua abrangência, salvo no ensino profissional (comercial, agrônomo, pedagógico). Elemento que consagra a diferenciação existente no tipo e qualidade da formação das escolas destinadas para as elites e das destinadas para o povo. Ficando isto refletido nos dados: ao ensino superior ascendia o 0,05% da população do país, existindo uma divisão entre as atividades literárias e as atividades científicas (RIBEIRO, 1984).

Com o processo de desenvolvimento da indústria nacional realizado a partir de 1920, se leva à conformação de outro setor da sociedade, o operariado, que começa a se organizar e realizar manifestações e greves prontamente reprimidas. A pequena burguesia, por sua vez, também se sente prejudicada pela forma que o Estado governava, compondo assim o movimento “tenentista”. Surge neste período de ascensão da burguesia industrial e de declínio da oligarquia rural, uma convicção da necessidade de modernização do Brasil. A democratização da população passa a se conceber através da formação do homem brasileiro sob os ideais de democracia e de modernização do país. As idéias da Escola Nova³⁴ começam a ganhar terreno dentro deste âmbito político nacional.

34 A Escola Nova, basicamente vem ao Brasil a partir de vários intelectuais formados nos EUA que se viram influenciados pelas teorias de John Dewey e Émile Durkheim. Esta teoria pedagógica faz sua pauta na educação como fator social e elemento legal, trazendo crítica à educação tradicional. A pedagogia nova faz sua base referencial no humanismo, pensando na essência do homem, por isto não o considera uma tábua rasa, senão que se tem de desenvolver as

Saviani (2007) realiza um estudo aprofundado sobre a influência do movimento escolanovista, dividindo um primeiro período compreendido entre 1932 e 1947, onde há um equilíbrio de forças entre a pedagogia tradicional e nova. Personalidades como Lourenço Filho, considerado o grande formulador das "bases psicológicas" deste movimento, Fernando de Azevedo, que desenvolvera as "bases sociológicas" nas reformas do ensino e Anísio Teixeira, como articulador das "bases filosóficas e políticas da renovação escolar", condensaram suas idéias no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Por sua vez, houve uma reação católica ao movimento escolanovista centrado na figura de seu líder maior, Alceu Amoroso Lima. Entretanto, não só estas duas tendências existiram na época, o anarquismo e o comunismo fazem seus aportes às concepções educativas. Mas é a influência escolanovista que leva a uma série de reformas pedagógicas na busca pela implementação da escola primária integral, o desenvolvimento do espírito científico no ensino médio e superior, na busca de formar novos profissionais baseados na ciência e na pesquisa. "A série de reformas pedagógicas... era o liberalismo quanto à escolarização (...). Fica de esta forma, indicada a vinculação entre este modelo educacional e o econômico-político basicamente burguês" (RIBEIRO M.L, 1984, p. 94).

Este período vem carregado de várias mudanças enquanto à Organização Escolar Brasileira, viabilizado através da ditadura de Getúlio Vargas e pela nova aliança burguesa. Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde, se realizando em 1931 uma reforma do ensino superior organizando o sistema universitário, incorporando Direito, Medicina e Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Também se produzem reformas no ensino secundário na intenção de transformar cidadãos preparados para a nova sociedade que se estava querendo erguer. No mesmo se tinha uma primeira etapa (curso fundamental de cinco anos) que formaria o homem através de hábitos, atitudes e comportamentos que lhe transformem em cidadão, ou seja, educação para a cidadania. A segunda etapa, de dois anos, preparava para as futuras especializações profissionais. Também em 1931 se reforma o ensino comercial, que passa a ter um curso propedêutico de três anos, e cursos técnicos que vão de um a três anos, como também se cria o curso superior de administração e finanças.

potencialidades deste na construção do conhecimento. Concebendo que o importante é a informação e as técnicas, pois o homem precisa se especializar, dominar alguma coisa. Desta forma se reforça a subdivisão.

A intencionalidade prevista para o sistema de ensino fica estabelecida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

I. Estabelecimento de um sistema completo, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual (...) II. Organização da escola secundária (12 a 18 anos) em tipo flexível e nítida finalidade social (...) III. Desenvolvimento da escola técnica profissional, de nível secundário e superior, com base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos e escolas... (RIBEIRO M.L. 1984, p. 101)

Estas mudanças representaram um grande avanço para a educação brasileira, fundamentalmente no que respeita à idéia de universalização do acesso à escola, aumento nos orçamentos públicos para à educação, humanização do ensino e preocupação pela formação de professores. Porém estas tendências apresentaram sérias limitações na prática, se restringindo à experiências regionais circunscritas ao ensino fundamental e dependentes de uns poucos educadores com essa tendência. A divisão entre trabalho manual e intelectual e entre quem ascendia a uma ou outra forma educacional (propedêutica, técnica) se manteve, não representando estas novas idéias uma ruptura com a concepção hegemônica, pois se continuava pensando na formação de um ser humano integrado ao sistema político, econômico e social vigente.

Os anos compreendidos entre 1937 a 1955 são considerados pela autora como o período do Modelo-Nacional-Desenvolvimentista com Base na Industrialização, sendo um período histórico para a organização escolar. Com respeito às políticas educacionais,

(...) fica explicitada a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado. No entanto, fica também explicitado que tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma vez que se destina “às classes menos favorecidas” (...) Isto equivale ao simples reconhecimento de que o estágio que pretendem alcançar exige uma mão-

de-obra qualificada de origem social predeterminada (desfavorecida), qualificação esta que, no entanto, não representará a conquista de uma posição social basicamente distinta e sim uma melhoria dentro do próprio grupo (RIBEIRO, M.L. 1984, p. 121).

Ou seja, se aponta o avanço e assentamento da nova conformação capitalista no país, tendo como objetivo a ampliação do mercado interno, com a conformação da mão-de-obra necessária e assunção de novos consumidores. E para isto é necessária a ampliação do ensino para a camada popular principalmente urbana – ou melhor, dito suburbana³⁵ - aumentando os recursos para a educação visando se atacar o analfabetismo com a ampliação da rede escolar pública, constituindo a obrigatoriedade e gratuidade da educação primária e na secundária para aqueles que provarem a falta ou insuficiência de recursos.

Ainda assim, a seletividade realizada no sistema escolar, determinou que a maioria da população fosse excluída do sistema de ensino, por não ter acesso e/ou condições de se manter dentro deste (repetição, necessidades de subsistência que levam à evasão). O ensino médio continuava formando uma população (se bem que teve um aumento significativo nas matrículas ainda não alcança a grande faixa da população) muito reduzida e com a divisão entre preparação propedêutica ou técnica. Em 1942 é decretada a Reforma Capanema, vigente até 1961, compreendendo o ensino secundário e técnico-industrial. Se estabelecem o curso ginasial, agora de 4 anos, e o curso colegial, que passou a ser de dois anos e que conduz a um Curso Superior. Devido à diversificação de empregos surgidos na raiz do tipo de desenvolvimento econômico-social, se produz necessidade de diversificação da mão-de-obra e esta é oferecida pela formação profissional. O ensino industrial é estruturado pela primeira vez em forma conjunta, tendo dois ciclos, o primeiro com 4 anos (cursos básicos) e o segundo com 3 anos (cursos técnicos). O ensino comercial também é reformulado, tendo dois ciclos, um básico de 4 anos e outro

35 No êxodo rural existente, com a mudança das estruturas sociais no campo que “drena” pessoas do meio rural ao urbano, se produz o fenômeno da desruralização, pois as pessoas deslocadas à cidade não alcançam o sonho de uma vida melhor, senão que se vêm obrigados a morar em condições até piores das que estavam, sem acesso aos serviços públicos mínimos, acabam superlotando as periferias das cidades, almejando uma oportunidade para mudar suas vidas.

técnico de 3. Todos os cursos do ensino médio visam formar o sentido de nação e formação de sujeitos para o novo Brasil. Entretanto, o ensino secundário continua sendo visto para os mais favorecidos e o profissional para os menos. “A “paz social” seria conseguida pela formação eficiente da elite, que teria a função social de conduzir as massas, o povo passivo” (RIBEIRO, M.L., 1984, p. 138).

As influências da Escola Nova adquirem seu apogeu na esfera política, que responde à necessidade de formação de um ser humano adaptado para o ciclo de acumulação do capital estabelecido no país e pelo capital estrangeiro presente e influente nas decisões políticas nacionais. Criam-se órgãos como o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI - 1942), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC - 1946), Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES - 1951), Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES - 1954), a elaboração do anteprojeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) que dava à União a competência para legislar sobre educação.

Entretanto, o terceiro corte histórico realizado por SAVIANI (2007), envolve a fase compreendida entre os anos de 1961 e 1969, processo de predomínio da Escola Nova, inaugurado com a aprovação da LDB. A discussão do Plano Nacional de Educação (PNE), articulado por Anísio Teixeira, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), na qual Lauro de Oliveira Lima exerceu atuação relevante, o papel do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), enquanto centro mentor da ideologia nacional-desenvolvimentista, junto com a mobilização empreendida pelos movimentos de cultura popular e de educação popular, são o centro de discussões entorno da educação.

O período vivido após o suicídio de Vargas e instauração da ditadura cívico-militar, trouxe várias mudanças nas orientações políticas. Em termos educativos, a diversificação das atividades econômicas e o desenvolvimento do país visto através da substituição de importações, mantém a educação como um dos elementos de preocupação do Estado, se realizando uma expansão na rede educacional na procura por diminuir o analfabetismo e formar um ser humano disposto a erguer a nação brasileira. O contínuo aumento da concentração da população em zonas urbanas deslocados do campo e

em busca de oportunidades levava à necessidade de preparo de mão-de-obra preparada para o mundo do trabalho, se constituindo numa necessidade tanto do ponto de vista social como do individual. Porém, as massas de migrantes rurais chegavam analfabetas à cidade e permaneciam assim, ficando relegados ao último lugar na fila dos novos empregos surgidos deste modelo econômico (RIBEIRO, 1984). O Ensino Fundamental continua ampliando sua oferta (quase exclusivamente urbana) tanto em termos de matrícula como do pessoal docente, que por sua vez estava muito pouco preparado, mais de 40% não eram normalistas (Ribeiro, *ibidem*). o Ensino Médio é procurado em 73% na sua face propedêutica, podendo significar a esperança de muitos de sair da divisão trabalho manual X trabalho intelectual. Levando à revolta popular (educadores, estudantes, trabalhadores) frente ao projeto representado pelo então deputado Carlos Lacerda e apoiado pela Igreja Católica, favorável à escola particular. (*Ibidem*).

Em 1961, segundo a autora é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, projeto prorrogado por vários anos. Entretanto, o Ensino Superior ainda compreende o 1,7% das matrículas de ensino. Desta forma, o aumento percentual nos orçamentos em educação ficou mais na ampliação da rede e em números que na inclusão da população para a Escola.

Durante a primeira metade da década de 1960, surgem os Movimentos de Educação Popular, compostos principalmente pelos Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Populares o Movimento de Educação de Base, na visão de que a população tomasse parte ativa na vida política do país. Diferenciados da influência da Escola Nova, tomam o contato direto, mútuo e receptivo com o povo, pensado num método adequado ao Brasil, sendo Paulo Freire seu mais conhecido expositor³⁶.

36 No Brasil da década de 1960, nasce um movimento de educação popular que primeiramente visa a alfabetização de jovens e adultos, através dos círculos de cultura com um método que vai para além da codificação e repetição na denominada educação bancária. Este movimento tem três fundamentos filosóficos na sua teoria: o existencialismo, a fenomenologia e a teologia. Toma como objetivos principais a alfabetização e ampliação do conhecimento para de esta forma se reconhecer como classe e mudar o mundo. Parte-se do real concreto para lhe problematizar e assim modificar-lhe (ação-reflexão-ação). A humanização da educação é outro dos objetivos, se compreendo o sujeito como um ser que já possui conhecimentos prévios e através do diálogo, por temas geradores, se busca educar-lhe politizando-o e passando, por meio da educação, da consciência ingênua de mundo à consciência crítica.

Saviani (2007) estabelece por sua vez, um quarto período histórico compreendido entre 1969 a 2001 em que, com o modelo de organização dos meios de produção e a ditadura militar, se considera necessário o trabalho profissionalizado, configurando-se uma concepção produtivista na Escola. Dá-se entrada, assim, à Pedagogia Tecnicista³⁷. Voltada a um modelo empresarial, esta pedagogia entra em conflito com a Escola Nova. Dentro deste novo marco, a educação primária, obrigatória, privilegiou a leitura, escrita e os cálculos básicos (português e matemática), em que o que é importante é formar um trabalhador disciplinado, se constituindo com este tipo de educação um exército de reserva preparado e que permite um maior controle do mercado laboral. Em relação às escolas, as urbanas foram priorizadas, os professores leigos e menos preparados ficaram nas escolas no campo. Correspondente a esta ideologia, se produz a reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. Ampliou-se a obrigatoriedade de escolarização para oito anos, fundindo o curso primário com o ginásial. Extinguiu-se, também, a separação entre escola secundária e escola técnica, se criando o ensino profissionalizante. Disciplinas como a filosofia, que foi eliminada, ou história e geográfica, que tiveram a sua carga horária reduzida na grade curricular, e foram substituídas por disciplinas técnicas, demonstrando o pleno direcionamento da formação para uma série de técnicas habilitantes para o mercado de trabalho.

Na passagem da década de 1970 a 1980, há uma coexistência instrumental de diferentes correntes pedagógicas. Os professores formados no formato da Escola Nova trabalhavam numa materialidade referida à educação tradicional e com a pressão advinda dos planejamentos e racionalização desencadeada pela pedagogia oficial (tecnicista). Paralelamente, começa a surgir a tendência crítico-

37 A escola tecnicista realiza uma racionalização e operacionalização dos objetivos na educação, buscando fazer o processo educativo eficiente. Assim, se produz uma ênfase na utilização de recursos audiovisuais no ensino, tomado como instrução programada. Baseia-se na avaliação periódica como forma de verificar e mensurar o aprendizado. Produz também uma separação administrativo-operacional entre quem planeja e quem executa o trabalho educativo. Os técnicos da educação realizam o planejamento, o professor e os estudantes ficavam como elementos secundários do processo. Desta forma, se buscava fragmentar o processo educativo e assegurar sua produtividade. O problema da educação era considerado como um problema de método, se dando ênfase à reprodução do conhecimento, a valorizando o treinamento e a repetição para garantir a assimilação dos conteúdos.

reprodutivista, revelando que a educação servia para o processo de formação da força de trabalho e de naturalização da ideologia dominante, reforçando assim a estrutura capitalista.

Junto com a efervescência acontecida com o fim da ditadura cívico-militar no país. No que se refere à Educação, na década de 1980 aparecem as Pedagogias Contra-hegemônicas³⁸ que pareciam apontar uma saída para a realização de uma educação crítica da classe trabalhadora. Porém na década de 1990, com a chegada do neoliberalismo, foram realizadas reformas de ensino neoconservadoras com o ulterior ressurgimento das velhas idéias tanto da Escola Nova como da Tecnicista, sob a forma de neo-escolanovismo e neotecnicismo³⁹. O neo-construtivismo retoma a idéia de que o estudante constrói seu conhecimento. O Estado, recuando na sua inversão na educação, organiza as escolas buscando a forma de maximizar os resultados com o menor investimento. Com a consequente contradição quantidade x qualidade, em que os mecanismos de inclusão de mais estudantes no sistema escolar, que mantêm as crianças e os jovens na escola sem a contrapartida da aprendizagem efetiva, permitem a melhoria das estatísticas educacionais, mas, grande parte da classe trabalhadora continua excluída do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade.

Com a transição do modelo de organização do trabalho fordista para o toyotista, as idéias pedagógicas pregadas no Brasil, expressando-

38 “Denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica.” Saviani, Dermeval in: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concecoes_p_edagogicas_contra_hegemonicas.htm acessado no 12 de abril de 2013

39 Com o avanço de neoliberalismo, as idéias pedagógicas sofrem grande inflexão, justificando o fracasso e decadência da escola pública como algo próprio da incapacidade do Estado gerir o bem comum. O neo-escolanovismo recobra força com seu lema “aprender a aprender”, se fazendo ligação à constante exigência de atualização e adaptabilidade. Freitas (2011) por sua vez nos fala sobre como o neo tecnicismo considera que a educação somente pode ser melhorada através da utilização de tecnologia e o aumento do controle do processo, através de normatizações internacionais de desempenho. Isto combinada a uma crescente política de privatização “oculta” numa distinção entre público estatal e público não-estatal.

se no neo-produtivismo, são colocadas sob sua nova versão na teoria do capital humano⁴⁰. Após a crise dos anos 1970, a importância da escola para o processo econômico-produtivo faz com que o sentido do capital humano, assuma outro rol, que é o da “mercadorização” da educação. Corresponde agora a cada indivíduo investir no seu capital humano, desenvolvendo suas capacidades e competências de forma de converter-lhe em um concorrente para o mercado de trabalho que já não está mais em expansão. Desta forma, o que ele pode esperar da sua escolarização não é o acesso ao emprego, senão apenas a conquista do *status* de empregabilidade. Isto devido ao fato que na forma atual do desenvolvimento das forças produtivas sob o modo capitalista, não há emprego para todos: a taxa de lucro se pode manter convivendo com altas taxas de desemprego. Para isto, é designada à Escola a função de amortecedor e retardador da entrada de uma massa cada vez mais qualificada e preparada ao mercado de trabalho, (FRIGOTTO, 1984).

O novo milênio chega com um índice de pobreza alarmante e ameaçante para a manutenção da estabilidade social. Desta forma foram desenvolvidas as PDMs, onde se visava realizar um “capitalismo humanizado”, em que o desenvolvimento humano vira o ponto chave para isto. Os governos e a sociedade civil em geral devem assumir esta responsabilidade de “integração” dos mais desfavorecidos ao sistema. Desta forma a dimensão cultural e social é agregada às dimensões econômicas como forma de manter o desenvolvimento do capital (MOTTA, 2009). Se lhe atribuindo ao Estado, perante esta nova visão, a função de gerir o desenvolvimento na visão de fortalecer o mercado. Se deve educar para a conformação, ou seja, para à “paz”⁴¹. De esta forma as PDMs,

40 Esta teoria surge no período denominado pela economia keynasiana e pela política do Estado de bem-estar, que, preconizavam o pleno emprego. Assim se entendia como função da educação a preparação de um ser humano para atuar num mercado em expansão e que exigia força de trabalho preparada. À escola lhe cabia formar a mão-de-obra, que seria incorporada ao mercado laboral progressivamente, assegurando a competitividade das empresas, o incremento da riqueza social e da renda individual.

41 A UNESCO coloca na sua própria página o slogan: Building Peace in the mind of men and women, <http://www.unesco.org/new/en/>, e é através das Universidades locais que se disseminam os conceitos de educação para à paz, pedagogia da solidariedade, educação para à sustentabilidade, etc. na visão de construir paz e democracia desde os direitos humanos <http://unescopaz.uprrp.edu/>

(...) são mecanismos de hegemonia de função de direção intelectual e moral, com ações concretas e definições de metas focadas nas camadas de trabalhadores “excluídos” do processo produtivo, mas que ainda possuem condições produtivas, para instaurar um processo mais intensivo de educar para o conformismo (MOTTA, 2009, p. 550).

Com respeito à educação, as PDMs, se constituem como políticas de direcionamento intelectual e moral para os trabalhadores, (MOTTA, 2009). A educação passa, então, na década dos anos 80 e 90 de ter uma função econômica integradora para no novo milênio ter uma função econômica de inserção no contexto de globalização: educar para o desemprego (GENTILI, 1998, *apud* MOTTA, 2009). Com o processo de expansão do capital, a educação vira uma mercadoria mais, a mesma já não é entendida como um investimento social senão que cada vez é mais uma responsabilidade individual. Foi compreendido que as economias podem crescer ainda com uma elevada taxa de desemprego e com grande parte da população se mantendo a margem dos benefícios do crescimento econômico: a condição trabalho/ausência de trabalho é estrutural do capital. Entretanto, estas políticas demonstraram estar erradas enquanto a sua prédica. No Brasil, por exemplo, em pleno período neoliberal (1992-1999) e de efetivação das políticas educacionais, os números a contrariavam. Se por um lado o aumento da escolaridade dos brasileiros aumentou, por outro estes sujeitos escolarizados, eram os que mais engrossavam as filas do desemprego, (MOTTA, 2009). Desta forma, as políticas foram redesenhadas, sob a idéia que não basta educar para o desemprego, é preciso educar para sobreviver, para a paz, para o desenvolvimento sustentável, etc., ficando assim atribuídos novos papéis para à escola, sob a revitalização da teoria do capital social.

Entretanto, na relação educação e estrutura econômico-social capitalista, vão ficando cada vez mais expostos os interesses antagônicos das classes sociais, assim como a ligação existente entre estes e a utilização do saber no seu seio. Estabelecer as relações existentes entre a Escola e os modos de produção social da existência da realidade, permite compreender a prática educativa como uma prática social contraditória que, dentro da sociedade de classes, se articula nos seus interesses antagônicos. Desta forma, a educação não é um espaço

neutro, senão que como produção social, é um dos lugares onde os interesses antagônicos de classe se encontram e agem segundo uma correlação de forças: seja para a manutenção do *status quo*, ou para a transformação social (COLETIVO DE AUTORES, 2008). Pode-se inferir, então, que nesta correlação de forças contraditórias, ambas estão presentes em maior ou menor grau, mais ou menos visíveis, dependendo isto das relações conjunturais existentes.

1.1.7. Formação humana no campo

No que respeita à educação dos sujeitos do campo. Qual é o tipo de sujeito que o capital está querendo formar para seu avanço no campo? Tal como visto, as políticas públicas referentes à universalização da educação (obrigatória e gratuita), são de recente data no Brasil, a sua efetivação ainda se encontra em processo. Ficando o campo, relegado historicamente ao último lugar na fila pelo acesso à educação. Existindo, em alguns momentos pontuais, políticas referidas a educação no meio rural, entretanto convergentes com a situação estrutural e conjuntural do avanço do capital no mundo e no país. São exemplo disto, o pedagogismo rural (enxerto do modelo mexicano no Brasil) na década de 1930, fruto do entendimento político, que o êxodo rural começa a ser um problema, da pressão social que os movimentos rurais (ligas camponesas) começam a fazer, e fundamentalmente porque o café e a cana viviam um processo que precisava de mão de obra mais qualificada. E o avanço da obrigatoriedade do ensino fundamental (no campo e na cidade) na época da ditadura cívico-militar (1964), como forma de permitir a extensão rural e favorecer a implementação da revolução verde no campo.

Porém, existe uma contradição no desenvolvimento das políticas para o campo? Por um lado, segundo o visto, a produção agrária é o “xodó” da economia brasileira. Por outro lado, às políticas públicas referentes à educação dos sujeitos do campo tem sido implementadas de forma muito tímida, mantendo-lhe com as mais altas taxas de analfabetismo do país. Segundo MACHADO (2011), a taxa de analfabetismo no meio rural chega a 23,3%, sendo que a das áreas urbanas é de 7,6%. Desta forma, se pode pensar que as políticas de educação para o campo, tem tido uma clara intencionalidade na formação de indivíduos subsumidos ao estágio de desenvolvimento do capital. Ou seja, para à formação da mão-de-obra que o avanço do capital necessita.

Resta estudar qual é o ser humano que o capital atualmente está interessado em formar no campo. Alguns elementos podem nos sinalizar o caminho. Segundo o considerado, é possível levantar pontos de análise indicando que a condição do campo brasileiro na atualidade se encontra caracterizado pela expansão na produção de *commodities*, a estagnação na produção de alimentos, o avanço de trabalho morto com o conseqüente recuo do trabalho vivo e o avanço da concentração fundiária. Por outro lado, o exército de reserva tende a incrementar-se à medida que o capital avança, gerando tensão social (FRIGOTTO, 1984). Qual é o ser humano que o capital requer para o seu desenvolvimento no campo? Como este ser humano pode colaborar para distender as tensões provocadas pelo mesmo desenvolvimento do capital?

No Brasil, ainda pouco ou quase praticamente inexitem trabalhos que estejam focados com esta questão, a questão da relação “trabalho/educação no campo”. De toda maneira, mesmo não sendo este o objetivo deste trabalho, claramente há alargamento da produção com elevada de ocupação de trabalho morto, que prescinde da utilização de trabalho vivo, como visto acima. Com isto, verifica-se no campo brasileiro a redução e perda da importância a pequena produção, cuja existência se baseia mais na utilização do trabalho vivo, muitas vezes da própria família. Com isto, de um lado tem-se as grandes explorações agropecuárias, com muita mecanização/eletrônica, e, de outro, a tendência ao deslocamento de um contingente significativo de pessoas dos pequenos estabelecimentos para o “perímetro urbano” dos municípios e sua ocupação em outras atividades, originando o que autores denominam de “novas ruralidades”. O fato que fica claro é que o capital no campo, assim como na indústria, não precisa mais do mesmo ser humano para operar o mundo produtivo. Ou seja, se aumentam as ocupações não agrícolas, em outras atividades que não são na agricultura, mas sim no setor de serviços, por exemplo, outro tipo de escola passa a ser necessária. Ou seja, uma escola que ensine o “empreendedorismo”, ou aos novos processos produtivos no campo, mas que, agora, exige do agricultor não conhecer tanto a ciência atrás destes processos, mas sim conhecimento operacional. Claro que resulta daí, a necessidade de outro tipo de escola. As alterações que estão se processando na escola no meio rural deveriam ser analisadas tentando aprofundar estas questões.

1.2.MOVIMENTO CONTRA-HEGEMÔNICO

No ponto anterior, objetivou-se realizar um estudo sobre o processo de desenvolvimento, produção e valorização do capital, com suas influências no Estado e reflexos na educação desde sua visão de homem, mundo e sociedade, com um especial foco na realidade brasileira. Se pôde perceber que uma nova modalidade na infraestrutura do capital, sugere uma transformação na sua superestrutura. Entretanto, as lutas populares têm surgido e existido como movimento contrário, devido ao antagonismo dos interesses de classe. Desta forma, é propósito no presente ponto realizar uma análise do movimento antagonico da classe trabalhadora, que no decorrer do próprio desenvolvimento do capitalismo, tem criado e recriado formas e instrumentos de luta. Devido à dimensão do presente trabalho de conclusão de curso, se limita à realização de uma breve exposição das diferentes lutas surgidas neste processo, com foco no Brasil no intuito de chegar a compreender quais as condições objetivas para o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Em que condições que este assume a luta pela educação e quais as concepções sobre as categorias de análise elencadas.

Com este objetivo, foi empregada como metodologia a pesquisa bibliográfica e literária, a revisão das aulas assistidas nos diferentes cursos, dentre eles principalmente o curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFSC (2009-2013), o Curso Nacional de Formação de Educadores em Educação do Campo e Pedagogia do MST, organizado pelo próprio MST, e a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (2013). Por sua vez, outros elementos que reforçam a análise, surgem desde a própria fala de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e assentados, originadas durante as idas a campo no assentamento Zumbi dos Palmares I, localizado no município de Passos Maia – SC.

1.3.ALGUNS ASPECTOS DO ACÚMULO HISTÓRICO DAS FORÇAS DA CLASSE TRABALHADORA

O período de consagração do capitalismo como sistema hegemônico não se produz de forma harmônica e pacífica, como muitas vezes nos é insinuado. Senão que, como todo movimento, traz em si o seu par contraditório que pugna por prevalecer. Desta forma, com a Modernidade, surge uma série de transformações no mundo europeu

ocidental que acarreia consequências para o mundo em sua totalidade. Desta forma, o período conhecido como de estruturação da burguesia, se viu favorecido por uma mudança tanto na estrutura como na conjuntura da época: desmonopolização do conhecimento da igreja, descobertas de novas invenções tecnológicas, descobertas marítimas e conquista de novos territórios, implementação do mercantilismo (base política filosófica do capitalismo), assunção da razão como elemento prioritário no comportamento humano (iluminismo), conformação do Direito Natural com a proteção da propriedade privada, as revolta religiosa, etc. Se cria um cenário propício para o acontecimento das revoluções burguesas acontecidas na Inglaterra com as revoluções Puritana e Gloriosa, 1688-89), os Estados Unidos com a sua Independência (1776) e na França com a Revolução Francesa (1789), gerando-se as condições econômico-político-sociais para a Revolução Industrial. Estas revoluções consolidam o capitalismo como modelo de organização do modo de produção e organização social dominante. Entretanto, o capitalismo alberga em si o seu par dialético, representado pelo movimento contrário correspondente ao antagonismo de interesses de classes. Assim, a classe trabalhadora não assiste de forma passiva a este processo, senão que busca criar e recriar formas de luta que revertam a correlação de forças vigente (que mantém a burguesia na hegemonia). Desta forma, a luta de classes se vê marcada pela produção das idéias socialistas, que dão impulso à luta dos trabalhadores. Exemplos disto são as Barricadas de Paris (1848), o Manifesto Comunista (1848), a Comuna de Paris (1871), que ergue como uma de suas políticas à universalização da educação, a Revolução Russa (1917), a Revolução China (1949), etc.

A entrada do capitalismo na sua fase monopolista-imperialista, marcado com a 1^a e 2^a. Guerra Mundial e pelo começo da reconstrução da Europa e do Japão, surge à necessidade de programar modelos de produção mais flexíveis, adaptados para plantas industriais menores. Criam-se neste momento de pós-guerra desde o bloco aliado, organizações internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas), o BM (Banco Mundial), o FMI (Fundo Monetário Internacional), a OMC (Organização Mundial do Comércio). Estabelecem-se os EUA como o país hegemônico do capital, e o dólar americano adotado como moeda internacional a partir do acordo de Bretton Woods (1944). Produzem-se também neste período, avanços nas revoluções socialistas em países como China (1949), Cuba (1959), Vietnam (1973), assim como também movimentos sociais e Lutas

Populares começam a ser “contagiados” pelo espírito socialista: os países de África e Ásia produzem um movimento de Libertação Nacional e na América Latina surgem sinais de possíveis revoluções socialistas. Entretanto, o capitalismo reage como forma de manter sua hegemonia e a união do bloco capitalista desde duas frentes principais: com a fomentação e instauração de um processo de ditaduras cívico-militares de dura repressão na América Latina, e com a denominada “Aliança para o Progresso”, composta por políticas de avaliação dos efeitos da pobreza no continente com o objetivo de esvaziar os movimentos reivindicatórios. Neste período, a Igreja Católica também sofre mudanças, o Concílio do Vaticano II (1962) denomina ao Papa João XXIII, fomenta a abertura para as questões sociais, a opção preferencial pelos pobres, Teologia da Libertação e a fundação das Comunidades Eclesiais de Base (CEB). Mudança que especificamente no Brasil se constitui numa das fontes para a mobilização popular contra a ditadura cívico-militar e a criação de posteriores Movimentos Social.

Com respeito à realidade brasileira, a submissão a condições indignas para um ser humano, a extrema pobreza a que se via submetida à maioria da população, o descaso do Estado para com estes, junto às calamidades naturais, foram alguns dos elementos que levaram as revoltas e Lutas Populares acompanharem o desenvolvimento do país já desde a época colonial. Exemplos destes são encontrados na história como na luta contra a escravidão com a formação de Quilombos nos Sec. XVI e XVII, nas Lutas Messiânicas a fins do Sec. XIX e começos do Sec. XX (Canudos -BA, Contestado - SC/PR, Caldeirão - CE, Pau de Colher - BA) e no Cangaço. Todas lutas brutalmente reprimidas pelas elites que reagiam sob várias acusações, porém todas mantinham um pano de fundo em comum: manter o *status quo*. A acusação da busca pela volta à Monarquia, o domínio do fanatismo, a conformação de territórios sem Lei e sem moral são alguns destes argumentos utilizados no decorrer da história. Sendo o principal dentre eles, em todos os casos sempre se utilizou, que estas revoltas e lutas constituíam um perigo para a sociedade brasileira.

No período que compreende a segunda metade da década de 1940 até fins da década de 1950 podem-se identificar dois tipos de lutas populares no Brasil: Lutas isoladas/localizadas, surgidas principalmente como frutos do custo social da modernização do país com as aberturas de rodovias, construção de hidroelétricas, colonização, como são o exemplo de Porecatú (1950-51) e a Revolta dos Colonos (1957) no Paraná, Trombas de Formoso (1952-58) em Goiana, Revolta de Dona

Nhoca (1950) no Maranhão. E em movimentos que tomaram dimensão maior, e até nacional, como as Ligas Camponesas em Goiânia, Rio de Janeiro e São Paulo (1945-47). Ligas Camponesas (1954-1964) originadas em Pernambuco. A ULTAB'S (União de Lavradores e Trabalhadores) com forte influência do PCB e que forma lideranças no campo. E a MASTER, com forte influência do PTB surgida no Rio Grande do Sul. Estes três movimentos tomam como bandeira a luta a Reforma Agrária, realizando em 1961 o 1º Congresso de Camponeses no Brasil com o lema: “Reforma Agrária na Lei ou na marra”. Entretanto, com a ditadura cívico-militar desmobilizou-se, perseguiu-se, reprimiu-se estes movimentos, ilegalizando-lhes. A forma legalmente permitida foi a dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR), pois se considerava que sindicalizados, com a intervenção do Estado, se produziria uma desmobilização dos camponeses (Curso Nacional de Formação de Educadores em Educação do Campo e Pedagogia do MST, Pernambuco 2013).

Se durante a época da ditadura cívico-militar brasileira, o Estado mostrou a sua face coercitiva mais radical de defesa do *status quo*, perante a perseguição, repressão, prisão, tortura e execução dos movimentos “subversivos insurgentes”. Mediante a clandestinidade, primeiro, e logo passando a ter força pública, vários movimentos e lutas populares surgem como movimento contrário. Muitos, através dos movimentos de Igreja, nos padres que aderiram à Teologia da Libertação, outros como os movimentos sindicais, que se rearticulam lutando pelas condições dos trabalhadores urbanos e pelo retorno à democracia. Assim, no final da década de 1970 começa a surgir no campo um movimento de descontento com as condições existentes e que compreendem que é através da Luta que o Estado poderá lhes chegar a ouvir. A raiz das necessidades reais objetivas do povo brasileiro e do acúmulo histórico das experiências de lutas dos trabalhadores são condensadas e o sentimento de mudança e de luta se concretizam historicamente na conformação de um série de organizações sociais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Partido dos Trabalhadores (PT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), com articulação à nível nacional e internacional através da Via Campesina.

1.4.SURGIMENTO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra surge como fruto de uma questão agrária estrutural e histórica no país. O processo de acumulação, concentração e centralização do capital evidência no Brasil - determinado por forças externas e interesses internos como país produtor de Matéria Prima - a fusão entre a agricultura, a indústria e o capital financeiro, forçando à modernização da agricultura através da agroindústria. Este processo levou somente entre às décadas de 1970-1990 ao despejo de mais de 20 milhões de camponeses para à cidade, para o trabalho assalariado nas empresas rurais ou para a colonização no Norte e Centro Oeste do país.⁴² Submetendo os “pobres do campo” que resistiram à condições vida cada vez mais penosas e com escasso futuro.

Em todas as regiões do país, o latifúndio, associado a o agronegócio, disponibiliza suas terras para a produção de *commodities*. Uniram-se dois processos de exclusão: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, enquanto o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade (MANÇANO, B. 2012, p. 498)

Desde condições estruturais e conjunturais, a luta pela terra é retomada no final de década de 1970 especialmente na região Centro-Sul e aos poucos vai se expandindo pelo país inteiro como forma de resistência e luta do povo camponês contra a encruzilhada em que se encontra. Por isto,

O MST também é produto da organização e luta dos sem terra, de sua capacidade organizativa, de seu contraponto ao capitalismo, enfim, como constituinte da classe trabalhadora, cujas formas de luta e organização adquirem dinâmicas próprias possibilitadas e forjadas em cada contexto. Uma aproximação ao MST (...) precisa

42 Segundo Palestra realizada por Edgar Kolling no Curso Nacional de Formação de Educadores em Educação do Campo e Pedagogia do MST organizado pelo MST e a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e realizado no centro de formação Paulo Freire, localizado no assentamento Normandia, Caruaru – PE em janeiro de 2013.

também identificar o Movimento como uma forma de reação dos trabalhadores e desempregados (do campo e da cidade) para o combate ao capital e para a construção de formas de vida para além deste. O MST, por sua atuação, indica que a luta de classes não deixou de existir, mas que ela assume outros contornos, se transfigura dialeticamente em sintonia com as mudanças operadas na totalidade do modo de produção do capital. (DALMAGRO, 2010, p 64)

O MST teve sua gestação no período compreendido entre 1978-1984, através de diversas formas de luta pela terra, surgidas principalmente no centro sul do país, porém, desarticuladas organicamente. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) deu apoio aos camponeses que entravam na luta, contribuindo na formação de várias lideranças que posteriormente iriam a estruturar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como um movimento de luta organizado a nível nacional, a Comunidade Eclesiástica de Base (CEBA) e também os Sindicatos de Trabalhadores Rurais de cunho mais combativo tiveram a sua influência enquanto a realização do trabalho de base necessário para o surgimento do MST, KOLLING (2013). O mesmo foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou nos dias 21 a 24 de janeiro de 1984 em Cascavel – Paraná, definindo-se a necessidade da luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade sem explorados nem exploradores, objetivos que vem a ser ratificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba-Paraná em 1985. Com a realização do I Congresso Nacional, é estabelecido o entendimento que através da ocupação de terras se realizará a luta pela Reforma Agrária e a sensibilização do povo.

Durante as décadas de 1980 e 1990 se produz uma expansão do MST por todo o país, reflexo no campo, dos movimentos populares de desconforto surgidos nessa época. O período que vai de 1985 aos 2000 pode ser catalogado como de estruturação e consolidação orgânica do MST. Com a volta do regime civil em 1985, é recolocada na mesa política a questão da Reforma Agrária. Elaborando-se o I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) que propunha o assentamento de 1,4 milhões de famílias em quatro anos, MANÇANO (2012). Porém a oligarquia latifundiária estabeleceu um embate político e armado contra este movimento de reforma, levando à demissão da equipe de trabalho estabelecida que considerava esta possibilidade. Em 1988, a bancada

ruralista colocou empecilhos políticos para o princípio constitucional que visava eliminar o latifúndio. Foi somente em 1993, com a aprovação da lei nº 8.629 que passou a existir na regulamentação a desapropriação de terras, MANÇANO (2012). No primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998), implementou-se políticas de assentamentos rurais devido à pressão gerada pelo aumento das ocupações de terra, ao grande número de famílias acampadas e à repercussão social que isto acarreava. Já no seu segundo governo (1999-2002) as políticas neoliberais alcançaram a produção agrária, se implementando uma política de mercantilização da terra, com a prorrogação dos tempos para a desapropriação de terras ocupadas, o cancelamento das políticas de créditos para a Reforma Agrária, e de assistência técnica, significando um claro retrocesso nesta.

Entretanto, no seio do MST, se adquire a convicção da necessidade de estudo e formação de seus quadros (se deve aprender do acúmulo histórico das organizações camponesas que fizeram luta, assim como dos intelectuais que pensam a Questão Agrária), desta forma se realizam estudos e reflexões que permitem uma leitura mais aprofundada do capitalismo, se reafirmando a natureza do MST como movimento de massa de caráter popular, sindical e político⁴³, se retomando à palavra de ordem surgida nas ligas camponesas: “Reforma Agrária na Lei ou na marra”. Surgem deste período como necessidades táticas compreendidas pelo MST: A articulação interna do movimento a nível nacional, com a imersão do MST no Nordeste, pois 45% dos sem terra do Brasil se encontram nesta região. A necessidade de se estabelecer uma aliança entre campo e cidade, pois a luta pela Reforma Agrária não poderá ser vitoriosa se não envolve também a cidade. A realização de diferentes formas de luta. A articulação com outros movimentos, sejam a nível nacional como internacional e a autonomia do MST frente a partidos políticos, governos, igrejas e ONGS. KOLLING (2013).

De esta forma se toma como método de organização as lutas massivas, o trabalho de base, a formação política e auto-sustentação. Como método de direção a coletiva com divisão de tarefas, disciplina, estudo, planejamento, a conservação do vínculo com a base, o

43 Caráter popular, pois envolve a todos (família inteira) na luta pelos direitos sociais, sindical enquanto sua dimensão econômica na luta pelo acesso à terra, créditos, preços, financiamentos, etc. E político pois visa a transformação social. (Curso Nacional de Formação de Educadores em Educação do Campo e Pedagogia do MST Caruaru – PE em janeiro de 2013).

centralismo democrático e o seguimento de uma teoria revolucionária. Entende-se a militância como o pivô articulador destes elementos.

A partir da entrada no século XXI, o MST se reestrutura com uma nova visão, a da necessidade da luta ampliada para o enfrentamento de classes. Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, foi elaborado o II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA), visando à esperança de uma mudança no âmbito da política agrária nacional. Porém, nem no primeiro, nem no segundo mandato de Lula (2003-2006, 2007-2010) se cumpriram as promessas, incorporando a regularização e investimentos em infra-estrutura, comercialização e a educação como os principais componentes de política para a Questão Agrária, MANÇANO, 2012. Na análise parcial do atual governo da presidente Dilma Rousseff, os delineamentos políticos não têm mudado, senão que pelo contrário se aprofundado. Com o Plano Pecuário 2012/2013, fica demonstrado que o agronegócio é um ponto estratégico para a idéia de desenvolvimento do Brasil, que é a do interesse hegemônico.

Situação que leva ao MST à compreensão que a luta não é só contra o latifúndio, senão contra o agronegócio. A luta pela terra é também a luta pela soberania nacional. Passando desta forma a ser defendida a Reforma Agrária Popular, onde se faz preciso sair da concepção clássica e lutar não só pela desapropriação da terra, senão também pela reestruturação da produção, das técnicas, das escalas, como forma de garantir a soberania alimentar da nação, multiplicando espaços de resistências através da luta dimensionada em vários setores de atuação que vão para além da produção (educação, saúde, cultura, políticas agrícolas e infra-estrutura social) produzindo um processo de re-socialização, MANÇANO (2012). Estes são novos desafios com que se depara o MST, que durante quase três décadas vem enfrentando e acompanhando as novas situações conjunturais.

1.5.MST E EDUCAÇÃO

A concepção da necessidade da luta pela educação surge quase que paralelamente à luta pela terra no MST. Uma vez realizadas as ocupações, e dada à configuração de caráter popular (compreendendo a famílias inteiras), a questão da educação das crianças nos acampamentos começa a surgir como necessidade específica, KOLLING (2013). Assim, da conjuntura estabelecida na luta pela terra, nasce outra necessidade que albergava a compreensão das famílias Sem Terra em que a escola e o acesso ao conhecimento são um direito de todos. Desta forma, as crianças são o fator desencadeante da inclusão da educação

dentro da agenda do MST, se entendendo que a luta por escolas públicas dentro dos assentamentos e acampamentos formam parte do projeto de Reforma Agrária.

(...) A entrada dos camponeses na escola, supostamente já inócuos para a reprodução do capital, por si só gera um estranhamento à ordem escolar que fica ainda maior quando estes camponeses resolvem que a escola deve lhes ajudar na tarefa de transformar o mundo! (FREITAS apud CALDART, 2010, p 160)

Desta forma, foram se estabelecendo as bases para uma luta coletiva pela educação. Organizar e articular o trabalho de educação das novas gerações do MST (Sem Terrinhas) através de propostas pedagógicas específicas para as escolas dos assentamentos e acampamentos e formar seus educadores, se conformaram em pautas que levaram à organização do setor de Educação em 1987, KOLLING *et al* (2012). Assim, de uma concepção da educação como direito no ensino fundamental para as crianças e adolescentes na década de 1980, ampliou-se para os jovens e adultos na década de 1990. As crianças dos antigos acampamentos, assentamentos foram crescendo, sendo este um dos fatores que contribuiu para que se fosse ampliando o conceito de educação básica. Decantando-se a reivindicação do direito ao acesso ao Ensino Médio dentro das áreas de Reforma Agrária, e mais adiante o direito pelo acesso à Universidade. Ao se estabelecer a luta pela educação como direito, esta se defendendo uma educação de caráter público e de qualidade. Assim começa a se forjar o entendimento que para a formação de um novo ser humano que se corresponda ao horizonte histórico de uma sociedade socialista, é também necessário desde já formar um sujeito consciente da sua realidade e que vise esta transformação. Desta forma, tem que se estabelecer a formação de intelectuais coletivos de classe, orgânicos ao trabalho nas áreas de Reforma Agrária, com a combinação entre escolarização, formação político-ideológica, formação técnica, pois estes se constituem em elementos fortalecedores da luta, KOLLING *et al*, (2012)

O Direito à Educação, reivindicado, permite o acesso dos Sem Terra à Escola, gerando assim uma contradição no seu próprio seio. “Nesta relação dialética onde se é necessário formar as novas gerações na sociedade do seu tempo, é que se produz a contradição entre “conformar e inconformar a uma ordem”” (CALDART, 2010, p. 161).

Condição que condiz com o próprio processo que o MST vem desenvolvendo internamente: se compreende que a luta contra o capital necessita de várias frentes articuladas. Porém para que as novas gerações possam “transformar o mundo” é necessário não somente o acesso à Escola, senão que é necessário também transformar à própria Escola. CALDART (2010).

Através de KOLLING *et al* (2012), pode-se compreender que esta consolidação da Educação como pauta permanente do MST. Tem alguns elementos básicos como: A conformação de coletivos de Educação. O trabalho permanente com as crianças e jovens. E a realização dos Projetos Políticos Pedagógicos desde os Sem Terra.

A luta por escolas gratuitas e de qualidade, concebidas dentro do marco da Educação como Direito é o primeiro destes elementos. Em valores numéricos, segundo dados estimados do MST, hoje existem entorno de 1.800 escolas públicas nos assentamentos e acampamentos do Movimento, das quais, 200 compreendem o Ensino Fundamental completo e 50 contemplam até o Ensino Médio. Nestas escolas estudam aproximadamente 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos Sem Terra, (KOLLING *et al*, 2012). Fica assim, praticamente universalizado o acesso dos Sem Terrinha aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Isto devido às lutas pelas escolas dentro dos próprios assentamentos, acampamentos. Este entendimento por parte das famílias Sem Terra faz possível colocar a questão da educação pública como direito nas Secretarias de Educação e no próprio Ministério da Educação (MEC), (KOLLING *et al*, 2012). Conseguimos observar este elemento nas idas a campo, onde são os assentados que relatam como foram eles, através de suas lutas que conseguiram “trazer” a escola para o assentamento. Na fala de um dos assentados: “Essa escola é nossa, nós lutamos por ela (...) ali vai ir quem nós dizer, não vai vir alguém de fora para nós dizer quem vai estar lá” (informação verbal) ⁴⁴. Estes dados significam um salto qualitativo em termos de educação pública e fundamentalmente no médio rural. Entretanto, não bastam com que os números de Escolas nos assentamentos e os números de alfabetizados tenham incrementado. Para corresponder o horizonte traçado pelo MST, é necessário que estas escolas sejam também transformadas. Como parte disto, a formação de professores é o segundo elemento básico para o Coletivo de Educação

44 Dados surgidos de conversas informais com moradores do assentamento Zumbi I a raiz da convivência estabelecida durante os períodos de alternância (Tempo Comunidade) do curso em Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

do MST. Os educadores pertencentes ao próprio movimento (militantes) são entendidos como estratégicos na hora de trabalhar nas escolas de acampamentos e assentamentos, pois dadas as suas condições prioritariamente precárias (falta de infra-estrutura, difícil acesso e permanência) das escolas, são estes quem garantem a persistência da luta pelas escolas dentro dos acampamentos, assentamentos. Desta forma, tem acontecido a formação dos militantes, através de cursos de magistério e pedagogia dentro do próprio MST, com validação pelo MEC, como também este elemento tem se ampliado através dos Cursos em Licenciatura em Educação do Campo, destinado à formação de professores para atuar em escolas do campo⁴⁵

A constituição de coletivos de Educação, terceiro elemento de luta pela educação, garante através da sua organização, pautados pelos princípios organizativos do MST (em que há necessidade de planejamento e leituras coletivas, divisão de tarefas, etc.), uma organicidade para as discussões em torno da Educação, sejam estes coletivos estaduais ou nacionais.

No quarto elemento pode-se entender que o MST não restringe o conceito de educação ao espaço escolar. Senão que busca propiciar o trabalho com crianças e jovens de forma que estes se integrem na organicidade e identidade do movimento, se produzindo espaços que vão para além da escola. Os encontros Sem Terrinha, a realização de concursos nacionais, jornais, coletivos da juventude, etc. são algumas destas formas de trabalho educativo com as crianças e jovens Sem Terrinha.

Finalmente, como quinto elemento, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico das escolas dos acampamentos e assentamentos do MST, como reflexo da concepção de homem, mundo e sociedade tomados como lineamentos, a integração do acúmulo de práticas educativas realizadas pela classe trabalhadora e a formulação de uma teoria própria, pretendem responder as perguntas do MST: O que queremos com as escolas dos assentamentos e acampamentos? Como fazer essa escola?

45 Segundo dados do próprio MEC são necessário formar 30.000 professores “leigos” que atuam em escolas do campo. Para isto se fez um chamado às Universidades públicas federais, estaduais e municipais para aderir a este projeto de cursos em licenciatura em educação do campo. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13328:universidades-sao-desafiadas-a-qualificar-30-mil-professores&catid=208 Acessado no 28 de abril de 2013.

Segundo D'AGOSTINI (2009), a educação entendida e esboçada pelo MST, a pesar das contradições e dificuldades para sua efetivação, tem realizado uma prática concreta dentro dos acampamentos e assentamentos do MST, apontando desta forma o seu projeto histórico.

Várias ações têm acompanhado o processo de luta pela Educação: a criação do Instituto de Educação Josué de Castro (RS, 1995), a conformação do PRONERA em 1997, a luta pela Educação do Campo (1998 a 2004 principalmente), a produção de material do setor de educação. E fundamentalmente

(...) a compreensão de que é preciso ampliar as dimensões do trabalho educativo da escola sem deixar de considerar a especificidade da sua tarefa em relação ao conhecimento: os camponeses do MST começaram essa história sabendo que não podiam abrir mão da instrução proporcionada pela escola como ferramenta necessária à compreensão da realidade que lutam para coletivamente transformar. Porém logo entenderam que o conhecimento de que necessitam somente se produz na relação entre teoria e prática, pelo vínculo do estudo com o trabalho, com as questões da vida real. E aprende aos poucos a defender uma concepção de conhecimento que dê conta de compreender a realidade como totalidade, nas suas contradições, em seu movimento histórico. KOLLING *et al* (2012, p. 506)

Ainda, segundo KOLLING *et al* (2012), se passou a pautar numa educação que vinculasse a produção da existência social à formação do ser humano. Ao se considerar a escola como um dos lugares de formação humano, a mesma dentro dos assentamentos e acampamentos deve estar atrelada ao MST e sua visão de educação elaborada na Pedagogia do Movimento.

1.6. PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

Pode-se perceber, desde os dirigentes do setor de educação e dos escritos elaborados pelo MST, que a Pedagogia do Movimento ou Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra surge na medida em que o MST vai cobrando consciência da importância e

dimensão que a Educação tem para o objetivo que almeja no seu horizonte histórico, que é o da transformação social numa sociedade socialista. Esta não toma como objeto central à escola, entretanto, a escola é objeto da Pedagogia do Movimento, CALDART (2012)

A Pedagogia do Movimento bebe das fontes da Educação Popular ou Pedagogia do Oprimido e da Educação Socialista, readaptando estas experiências para os sujeitos e momento histórico atuais, CALDART (2012). Porém, segundo D' AGOSTINI (2009), tem também uma forte influência da Teologia da Libertação e das pedagogias da prática.

Desde o primeiro momento em que começou a se pensar outra Educação para os acampados/assentados e logo para toda a classe trabalhadora, surgem várias interrogações: O que queremos com as escolas dos assentamentos/acampamentos? Como fazer essa escola?⁴⁶ Estas questões perpassam todo o desenvolvimento histórico do Setor de Educação do próprio Movimento, que toma como eixo central à idéia que a Educação deve contribuir na formação de militantes de um projeto que compreenda a produção e organização coletivas como forma de superação da realidade atual e para isto, é necessário partir da realidade vivida nos próprios assentamentos/acampamentos. Desta forma, são definidos os princípios da Educação pela qual o MST deve lutar: Tomar o trabalho e a organização coletiva como princípios educativos. “Ocupar” as escolas e integrá-las à forma de organização dos acampamentos/assentamentos. Realizar uma formação integral da personalidade da criança. O professor tem de assumir e se integrar à organização e interesses dos assentamentos/acampamentos. A prática democrática deve ser levada a cabo em todo momento como elemento educativo. A escola tem o compromisso junto com a educação de colaborar na construção de um projeto social socialista, D'AGOSTINI (2009). O desenvolvimento de um sujeito social coletivo engajado na sociedade com formação e organização que procurem os interesses comuns e a construção um projeto coletivo que seja protagonista da luta contra o capital e na construção das novas relações sociais de produção, são o sentido principal outorgado à Educação segundo CALDART (2012).

Desde este entendimento sobre Educação, o Coletivo Nacional de Educação foi desenvolvendo os princípios filosóficos e pedagógicos da Educação do MST

46 In Curso Nacional de Formação de Educadores em Educação do Campo e Pedagogia do MST Caruaru – PE em janeiro de 2013.

a) Princípios Filosóficos:

1. Educação para a transformação social;
2. Educação para o trabalho e a cooperação;
3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas;
5. Educação como processo permanente de formação e transformação humana.

b) Princípios Pedagógicos:

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

(MST, 2005, p.161-177, *apud* D'AGOSTINI, 2009, p. 115 – 116).

Destes foram conformadas as Matrizes Pedagógicas do MST, pautadas no trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história. Com o entendimento que estas matrizes são mais fortes fora que dentro da escola, o coletivo do MST tem de buscar integrar a dinâmica e a Pedagogia deste dentro das suas escolas, pois o “sujeito educador principal é o próprio movimento” (CALDART, 2012, p.547). Ou seja, pode-se entender, segundo DALMAGRO (2010), que na Pedagogia do Movimento, o MST passa a se constituir em sujeito pedagógico, pois é desde a sua própria dinâmica que o mesmo se torna em construtor da identidade e da coletividade Sem Terra.

Entretanto, se faz importante compreender o significado atribuído aos elementos componentes da Matriz Pedagógica do MST, como forma de melhor visualizar as categorias de estudo do presente trabalho (organização escolar, visão de homem, mundo e sociedade e trabalho). O trabalho é concebido desde o MST como “a base de constituição da práxis, como totalidade formadora do ser humano” (CALDART, 2012, p. 549). Precisamente é a práxis, segundo a mesma autora, o elemento aglutinador das matrizes formativas do MST.

Enquanto ao trabalho como uma das Matrizes Pedagógicas do MST,

(...) o sentido da formação para o trabalho tem em vista aquele realizado diretamente no campo, incluindo a diversidade de profissões e atividades delas advindas, tendo como meta a edificação de uma base produtiva alternativa ao mercado capitalista nos assentamentos.. O MST visa especialmente à união entre o trabalho manual e o intelectual, rompendo com a separação imposta pelo capital. A escola historicamente constituída como um espaço de trabalho intelectual é, portanto, por excelência destinada às elites. Na escola proposta pelo Movimento, ambas as formas de trabalho devem estar presentes e interligadas. “A escola é lugar de trabalho e estudo” e o “estudo deve ter por base o trabalho” (MST, 1991a). Também se observa o sentido de contribuir para a permanência da população no campo. (DALMAGRO S., 2010, p. 181).

Considerando que a pedagogia do MST toma como uma de suas fontes a Pedagogia Socialista, e principalmente como seu maior expoente a Pistrak⁴⁷, buscamos neste qual a acepção outorgada à categoria trabalho, a fim de buscar compreender o sentido outorgado pelo MST. Pistrak (2000) compreende que o trabalho é o elemento constitutivo do ser humano, por intermédio deste se elucidam os

47 Mosey Pistrak (1888 – 1940), educador do período da revolução russa com grande influência nos aspectos educacionais no processo de reconstrução da sociedade comunista da União Soviética. Sua obra concentra três aspectos fundamentais: a relação escola-trabalho, a auto-organização dos estudantes e a organização de ensino através de complexos temáticos. Pistrak, 2000.

diferentes fenômenos relativos a vida do ser humano. A sua obra é resgatada no Brasil dentre outros autores por Luiz Carlos de Freitas, quem vem trabalhando conjuntamente com o MST na formulação e organização das suas escolas⁴⁸ com a noção da Escola Única do Trabalho. Esta concepção considera que várias são as fontes educativas possíveis no ser humano, mas, todas elas devem transbordar para a vida em si, e não ficar estagnadas dentro dos muros da escola sem relação concreta com esta. Compreendendo-se a vida como trabalho humano, que é atividade humana criativa e só depois, no momento histórico em que se vive no âmbito do capitalismo é trabalho assalariado. Deste modo, o complexo, se propõe tomar à vida como princípio educativo. Para isto, o “*conteúdo da vida*” (FREITAS in CALDART org., 2010) com as suas determinadas relações sociais, culturais e econômicas, não de ser consideradas no âmbito escolar.

A noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho socialmente útil no complexo). Ele não é um método de ensino, em si, embora demande, a associação a ele, ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho (...) trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade. A interdisciplinaridade é garantida pela materialidade da prática em suas múltiplas conexões, e não via teoria, como exercício abstrato (FREITAS in CALDART, org., 2010. p 165)

Esta noção permite o entendimento que o complexo age como eixo articulador entre atualidade, auto-organização e trabalho socialmente útil. Pois ao tomar o trabalho como método geral, promove a sua articulação como o domínio das bases das ciências e das artes, a formação da auto-organização da vida tanto individual como coletiva e

48 Luiz Carlos de Freitas, professor da UNICAMP, resgata as idéias de Pistrak com a noção da Escola Única do Trabalho. Freitas, 2010. No presente se encontra trabalhando junto com o MST no Estado do Paraná, realizando uma reorganização das Escolas itinerantes do movimento no Estado.

com os métodos de ensino específicos das disciplinas focadas numa porção da realidade atual, escolhida para acolher estudos e pesquisas. FREITAS (2010). Elenca-se desta forma um conjunto de inventários sobre a realidade atual na intenção de identificar as fontes educativas do meio: Inventário das lutas sociais e das principais contradições vivenciadas na vida local, nacional e mundial. Das formas de organização e de gestão dentro e fora de escola. Das fontes educativas disponíveis na vida local, no meio, de caráter natural, histórico, social e cultural e as diferentes agências educativas existentes no meio social local. De formas de trabalho socialmente úteis. Estes inventários se realizam em dois níveis: No nível de planejamento dos complexos para um grupo escolar sobre responsabilidade de uma unidade administrativa onde são levantados os traços gerais da realidade atual e um segundo nível de planejamento dentro de cada escola em particular, onde os inventários são re-elaborados para cada escola, inserindo a vida local nos complexos gerais. Sendo este último nível refeito em coletivo, e onde um processo cumulativo que deve ter o seu acervo é necessário, na finalidade de servir como fonte histórica e referencial. (Ibidem).

A formação de um novo ser humano se remete tanto no trabalho como na totalidade de aspectos componentes do mesmo, a uma vivência de outros tipos de relações, e isto, na idéia esboçada pelo MST, se produz através das diferentes matrizes pedagógicas e fundamentalmente através das lutas sociais e das experiências dos Movimentos Sociais, CALDART (2012).

Entretanto, realizando uma análise nos estudos de D' AGOSTINI (2009), podem-se observar mudanças nas propostas curriculares Assim, as primeiras propostas sugerem um Currículo centrado na prática e na realidade, em que através de temas geradores levantados desde a própria comunidade, venham a ser problematizadores e articuladores dos conteúdos e conhecimentos necessários para o seu entendimento e compreensão, com a intencionalidade de se voltar para a prática social, modificando-a. Logo começam a surgir outras propostas de organização escolar: se passa a recomendação de organizar a escola com grupos de atividades, salas de aulas, brigadas de trabalho, coletivos pedagógicos, conselhos escolares, direção, assembléias e plenárias, etc. Nestes, o coletivo tem de planejar e avaliar tanto as ações, os espaços como os tempos educativos, integrando à dinâmica do MST (mística, símbolos, etc.).

É no próprio percurso da discussão sobre Educação no MST que começam a se perceber algumas mudanças terminológicas que acabam

desvirtuando a acepção dos princípios enunciados. A influência da academia pós-moderna surge dentro dos próprios cadernos do MST, realizando-se uma subjetivação do camponês, do trabalho, da cultura e democracia. D' AGOSTINI, (2009). Fato que na sua essência denota duas teorias do conhecimento que vão de encontro na visão de homem, mundo e sociedade e na proposta de projeto de sociedade.

1.7. EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mesmo não sendo o foco de este trabalho discutir a educação do campo, também não há como fugir a sua abordagem. Considera-se que o problema de estudo se encontra no bojo da concepção de Educação do Campo, seja tanto nos significados outorgados à mesma pelo Capital, através do Estado, como pelo MST. Compreender as diferentes acepções conceituais e concretas sobre a Educação do Campo desde o ponto de vista de seu surgimento, desenvolvimento e horizonte histórico da sua proposta, fornece mais um elemento de análise da relação dialética existente entre Estado e MST no interior da Escola.

Segundo CALDART (2012), desde a compreensão da existência da necessidade de luta pela educação como direito para o conjunto dos trabalhadores do campo, tanto como, que a experiência estabelecida desde a Pedagogia do Movimento lhe excedia, começou a se estabelecer uma articulação - desde as próprias organizações camponesas- para a ampliação da luta pela educação. OLIVEIRA L. e CAMPOS (2012), por sua vez, dizem este marco de lutas despontam, principalmente em referência ao conceito de “educação básica estabelecida no art. 206 da Constituição de 1988, que corresponde à universalização deste direito. “A rebeldia como sentimento/luta pela emancipação é um traço pedagógico de diversas populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, conforme Gramsci nos ensina” (*Ibid*, p. 238).

Entretanto, a Educação do Campo se debate entre “conformar ou inconformar” ao *status quo*. O seu conceito surge como uma reivindicação dos povos do campo pela educação como direito, se compreendendo, entretanto, a necessidade da educação para a realização do projeto histórico proposto. Pode-se observar isto no lema surgido da II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!” CALDART (2012). Porém, na sua semente traz também a intencionalidade prevista pelo capital; o avanço do capital no campo através do agronegócio faz sua própria tecelagem. Segundo a autora, no

I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo MST em julho 1997, entidades tais como: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB) “desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro” (CALDART, 2012, p. 258). Como resultado disto, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em Luziânia, Goiás em julho de 1998.

Desta forma, percebe-se que dentro do conceito da luta pela educação como direito, se trava outra luta que é a do antagonismo de interesses de classe. Se por um lado se faz necessária por parte da classe trabalhadora a luta pela garantia dos direitos proclamados na Lei, onde o conceito de luta social estabelecido na Pedagogia do Movimento está evidenciado, enquanto elemento para a organização da classe, por outro lado a mesma Lei acaba virando numa cilada para a própria classe trabalhadora, que pode acabar se perdendo em lutas assistencialistas que de um lado, lhe garantem o acesso a melhores condições de vida, não mudam a estrutura do capital nem a sua condição de explorado.

Dentro das políticas públicas pela Educação do Campo não é diferente, tem-se na compreensão de autores como MOTTA (2009) e OLIVEIRA (2012) um referencial teórico para melhor compreender esta relação entre o capital e a educação do campo.

Oliveira (2012), entretanto, faz uma relação entre as políticas públicas referidas à educação do campo e a nova postura do Estado, que segundo MOTTA (2009), surge como demandas do capital através de seus organismos multilaterais para a conservação do *status quo*. Assim, segundo o autor, as políticas de educação do campo são um dos componentes da política de “reforma agrária integral”. Política que tem suas raízes na discussão sobre a necessidade da realização da reforma agrária sob o entendimento da origem do Brasil como país feudal ou capitalista. Predominando a idéia que a questão agrária se remete a um assunto de produção de alimentos, ficando fora da discussão a questão estrutural da posse e utilização da terra. Desta forma, nos últimos 30 anos tem se sucedido um continuum de políticas públicas fomentando a implementação de técnicas e tecnologias com tal fim. Assim, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003/2008), se apresenta a característica particular de “aglutinar forças supostamente antagônicas no gerenciamento da questão agrária (...)” (OLIVEIRA, 2012, p.2). Conformação que foca suas forças na implementação de políticas

entorno das técnicas. Sob esta prerrogativa, como o problema da questão agrária estaria centrado na técnica e na produção de alimentos, não seria pertinente expropriar mais terra se os assentamentos não produzem. Assim, segundo o autor, nasce a denominada “reforma agrária integral” na perspectiva de qualificar os assentamentos. Se adotando políticas de habitação, saúde, comercialização, produção e educação para estes. A educação adquire o sentido de se constituir “(...) numa política de qualificação dos sujeitos para sua inserção produtiva num projetado novo mundo rural, com novas condições de vida e novas condições produtivas, e de “empoderamento” dos sujeitos como condição de sua assunção à condição de cidadão que exija seus direitos e, se este o desejar, a reforma agrária” (OLIVEIRA, 2012, p.2). Ou seja,

(...) a questão da reforma agrária não é mais um “imperativo do desenvolvimento”, a educação é utilizada como forma de capacitar os sujeitos e povos do campo para um novo projeto produtivo, capacitando-os tecnicamente ou os empoderando politicamente para a exigência da reforma agrária, se assim estes o desejarem (*Ibid*)

Mesmo considerando que o MST é o alicerce da educação do campo, em quanto a abertura de uma frente única para a pressão por políticas públicas, assim como na crítica à educação existente no campo, não significa dizer que a educação do MST e do campo são o mesmo, D'AGOSTINI (2009). A mesma autora esclarece que a educação do campo tem seu foco no desenvolvimento social e humano do campo e dos camponeses. Entretanto, a educação do MST defende uma educação de classe que esteja pautada na luta de classes na especificidade da luta pela terra. Por outro lado, a educação do campo desde o ponto de vista do Estado se constitui numa forma de substituir na prática uma luta pela distribuição de terras por uma possibilidade “democrática” de no futuro a sociedade civil harmônica e pacificamente definir sobre a questão agrária. Portanto, considera-se, que a educação do campo se constitui hoje, num nó para os Movimentos Sociais que tem um horizonte histórico traçado e que vão para além da defesa de um capital humanizado.

CAPÍTULO II - OBJETO DE ESTUDO

No presente capítulo será realizada uma contextualização do problema de estudo, visando identificar as categorias de análise estabelecidas: visão de homem-mundo-sociedade e educação, conhecimento, organização escolar e trabalho; seja dentro dos documentos existentes no Estado e no MST como nas próprias falas dos sujeitos. Para isto, primeiramente será apresentado o *lôcus* onde o problema de estudo se radica, considerando as características do município e da própria escola EEB Professora Corália G. Olinnger, no seu anexo no assentamento Zumbi dos Palmares I. Sendo este um dos pivôs da relação existente entre o Estado e MST e o lugar onde se encontra o problema de estudo do presente trabalho. Logo será realizada uma abordagem dos Projetos Políticos Pedagógicos elaborados pelo MST e pelo Estado, elencados nas categorias de análise visão de homem-mundo-sociedade, conhecimento, organização escolar e trabalho, como forma de dar sustento material para a análise a se realizar no terceiro capítulo. Enquanto a metodologia de estudo utilizada, está constituída por pesquisa e revisão bibliográfica e documental e entrevistas semi-estruturadas.

2.1. APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O estudo foi realizado no município de Passos Maia, na região Meio Oeste do Estado de Santa Catarina. Município caracterizado pela colonização propiciada por fazendeiros e militares que “(...) exerciam parcerias com o Estado ao ponto de serem reconhecidos pela população local como coronéis” (MDA. SDT, 2006, p. 6). Esta região caracterizou-se desde seu início pela disputa e conflitos sociais originados da posse da terra entre coroa, nações, Estados e setores sociais. Sendo a Guerra do Contestado⁴⁹ (1912-1916), talvez, o conflito

49 A Guerra do Contestado caracterizou-se por ser um conflito armado entre a população civil majoritariamente “cabocla” e o poder público (estado e União). A mesma, foi o estalido social de uma situação arrastada desde o início da colonização da região, onde fazendeiros e militares foram despejando a população mais fragilizada constituída principalmente por indígenas e caboclos, submetendo ao pauperismo e submissão, fato que se agravou com a doação do estado de terras a empresa norte-americana Southern Brasil Lumber & Colonization Company que construiu um ramal ferroviário unindo Porto União

mais marcante para a região e sua população. A estadunidense Southern Brasil Lumber & Colonization Company, junto a outras empresas “colonizadoras” de capital estrangeiro, despejando os caboclos, indígenas e negros que moravam na região, vendiam lotes de terras preferencialmente a colonos de origem italiana, alemã e polonesa, que chegavam ao local no final do Sec. XIX e começo do XX. Assim, desde a década de 1930 a região recebeu imigrantes provenientes principalmente dos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo, de origem prioritariamente européia. Mesmo com o município tendo sua emancipação política recentemente -12 de Dezembro de 1991- a sua conformação econômica, político e social tem seu legado radicado desde a implementação do ciclo da madeira, baseado no latifúndio, exploração da matéria-prima existente, através da monocultura do pinus, o coronelismo e os conflitos sociais derivados desta situação.

Desde o final da década de 1980 e meados de 1990, diversos acampamentos e assentamentos organizados pelo MST são constituídos na região do atual município. No dia 20 de novembro de 1994, ocorre uma grande ocupação de terras na localidade da Fazenda Ameixeira, vindo 800 famílias de camponeses desde vários pontos do Estado de Santa Catarina Paraná e Rio Grande de Sul. Ficando acampados, segundo o relato de atuais assentados que ocuparam as terras, durante aproximadamente um ano, enquanto eram realizadas as negociações entre o INCRA e o dono do terreno. Logo após as negociações as famílias foram assentadas em área desapropriada por processo de compra da terra.

Uma das principais preocupações das famílias, desde a época da ocupação foi à educação dos seus filhos. Por isto os acampados, juntamente com a coordenação do MST, organizaram escolas com educadores do próprio acampamento e pressionaram os órgãos competentes, como o Estado de Santa Catarina, INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e a Prefeitura Municipal de Passos Maia para conseguir resposta a estas demandas. Os educadores passaram a dar aulas para as séries iniciais (1ª a 4ª) no próprio acampamento, e os estudantes de 5ª a 8ª série iam estudar na

à cidade de Três Barras e construiu uma das maiores serrarias da América Latina, constituindo um território que funcionava com suas próprias leis. O messianismo teve também grande influência no processo, agindo como elemento encorajador para aqueles que não tinham nada a perder a não ser a vida e que com a idéia de um messias na terra enviado para lhes ajudar na libertação cobram coragem para se revelar.

cidade de Passos Maia com transporte, fato que lhes exigia mais de 4 horas diárias entre o percurso de ida e volta (acampamento-escola-acampamento). Solução que foi aceita provisoriamente pelos acampados.

Em 1998, foi elaborado o primeiro projeto para a construção de uma escola na região para abrigar todas as crianças da educação infantil até a 8ª série do ensino fundamental. Essa escola trazia a proposta de ser nucleada, mas permaneceria dentro do assentamento. A primeira intenção era que o Governo do Estado de Santa Catarina construísse a estrutura física da escola, mas a administração dela passaria ao município que iria gerar os trabalhos educativos. Porém, esse projeto, por duas vezes, foi negado pelo governo do Estado de Santa Catarina, alegando não ter recursos disponíveis para tal obra. (ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA APARECIDA, 2010).

A escola, hoje, atende a crianças e adolescentes tanto no ensino fundamental, com administração da Prefeitura, como no ensino médio, com administração do Estado. Os estudantes são na sua maioria moradores dos assentamentos Zumbi dos Palmares I e II, 20 de Novembro, 29 de Junho, Conquista do Horizonte, Santo Antônio, mas também assistem às aulas aqueles que residem nos limites do município ou proximidade do assentamento.

2.2.O ENSINO MÉDIO

Assim como no processo do Ensino Fundamental, desde os documentos oficiais, entrevista com dirigente estadual do MST e conversas com as pessoas presentes na época, se pode observar que o Ensino Médio teve sua implementação na área dos assentamentos, após longas negociações entre o Estado de Santa Catarina, a Prefeitura Municipal de Passos Maia, a Coordenação do MST e os próprios assentados.

(...) Nesse caso específico da Escola, no assentamento Zumbi dos Palmares que hoje é extensão da Escola Corália Gevaerd Olinnger, num primeiro momento houve uma reivindicação da comunidade. Foi principalmente dos pais, não tanto dos alunos, mas foram os pais mesmo que reivindicaram através de reuniões que teve na comunidade, reivindicaram que o Movimento

fosse fazer uma luta para trazer a escola ali.
(informação verbal 1)⁵⁰

A partir de alguns documentos, é possível refazer o percurso histórico oficial desta negociação. Sendo estes: Justificativa da criação e implantação do Ensino Médio, perante a Lei nº 9394/98 sob as considerações da distância existente das comunidades para a escola da cidade (20 a 50 km). A mesma distância (em estrada de chão) obrigava a os estudantes saírem de suas casas às 10h e retornem às 20h. Se constituindo este elemento num fenômeno de evasão escolar ou de saída das famílias do campo para a cidade, a fim de permitir a continuação dos estudos dos filhos. A escola conta com estrutura suficiente para dar abrigo ao Ensino Médio. O funcionamento do Ensino Médio no turno noturno permitiria que os estudantes continuassem inseridos nos processos produtivos familiares. Os gastos de transporte seriam reduzidos, pois à distância percorrida até a escola do assentamento é consideravelmente menor que até a cidade. E por se tratar de uma escola do Campo, se possibilitaria trabalhar de forma mais direta com a realidade dos estudantes. Outro documento “testemunha” deste processo provém da demanda que as próprias famílias e estudantes assentados fizeram para a implantação do Ensino Médio mais próximo as suas casas. Isto se comprova com um abaixo assinado dos assentados solicitando a implementação do Ensino Médio em área de assentamento data no dia 09 de dezembro de 2009. Entretanto, outros documentos como laudos de bombeiros, cartas do Estado de Santa Catarina solicitando documentação pertinente e o Ofício GP 116/2008 da Prefeitura Municipal de Passos Maia disponibilizando as instalações escolares ao Estado para a realização das aulas do Ensino Médio no turno noturno para aproximadamente 50 estudantes da comunidade e de comunidades vizinhas.

Estes documentos, junto com conversas de moradores do assentamento que vivenciaram o processo de implementação do Ensino Médio na escola e entrevista a dirigente estadual do MST, nos permitem estabelecer um parâmetro sobre os processos legais para a implementação do Ensino Médio no Assentamento Zumbi dos Palmares I. Processos direcionados para a criação da uma escola de Ensino Médio, iniciado nos começos do ano 2008, e que se acabou concretizando numa extensão da escola urbana, Prof^{ta}. Corália Gevaerd

50 Informação fornecida em entrevista realizada a dirigente estadual do MST no 05/06/2013

Olinnger, no ano 2010. Seguindo pelo tanto a forma da matriz, em que o tipo de ensino médio é o normal ou convencional, não contemplando a opção de trabalho sob a idéia de Ensino Médio Integrado ou outras modalidades.

Logo se apresentam outras documentações que fornecem elementos para à análise do problema. Um destes é o Projeto Político Pedagógico elaborado pelo MST⁵¹, o qual será citado como PPP-MST; a apostila de Primeiros Socorros da disciplina de Educação Física, datada do ano 2009; Projeto Político Pedagógico em vigor, datado do ano 2012, que será citado como PPP-Estado e o Plano Curricular do Ensino Médio para à EEB Prof^a. Corália Gevaerd Olinnger das disciplinas de matemática, biologia, química e física, estabelecido tanto para a sede como para sua extensão no assentamento Zumbi dos Palmares I.

2.3.PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS

O primeiro elemento surgido e que sinaliza o problema de estudo, provém da apostila de Primeiros Socorros da disciplina de Educação Física, datada no ano 2009, onde o nome designado para a extensão da EEB Prof^a. Corália Gevaerd Olinnger é de Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, elemento que não é encontrado nos outros documentos estudados. Mas que age como indicador do problema de estudo. Consultando a dirigente estadual sobre esta questão, começa a se elucidar o “fio da trama” que conduziu o processo de implementação do Ensino Médio no assentamento Zumbi dos Palmares I.

(...) nós fomos atrás de ver ne, de viabilizar formas de luta e tal. Então fomos para a GERED e pautando no Governo do Estado na GERED e tal, na regional, a necessidade de implementar uma Escola de Ensino Médio lá. Em aquele momento nós tinha um pouco menos de 50 alunos, não tinha 50 alunos. Aí então como a gente pautou, eles pediram que a gente elaborasse um projeto nesse momento, uma proposta para essa escola. Um projeto, que o Estado aprovaria esse projeto. Aí, nós elaboramos um projeto dizendo a necessidade, a distância que esse aluno percorria para ir à cidade, em fim, todos os elementos da realidade e

51 Ao se falar MST se está considerando tanto à coordenação como os próprios assentados.

justificando uma necessidade da escola ali ne. E aí já demos um nome que seria Florestan Fernádes, então esse seria o nome que nós enquanto Movimento tinha dado para que fosse aprovado. Aí, chegando ao Estado esse documento, eles averiguaram que não teria cem alunos, nas Leis do Estado, só abre uma Escola no Ensino Médio se tivesse cem alunos o mais e não caso não tinha, tinha menos de 50 ne. Aí então não foi aprovada a criação de uma Escola, e aí a proposta que o Estado deu foi a de uma extensão da escola da cidade, então não teria uma Escola nova mas teria uma extensão (...) O nome da escola legal então é Prof^a. Gevaerd Olinnger que é a escola da cidade, como extensão lá no assentamento. (Informação verbal, 1)

Desta forma, em termos legais, a escola responde em todo sentido à EEB Prof^a. Corália Gevaerd Olinnger. Entretanto, compõe parte trabalho à abordagem e estudo dos projetos estabelecidos tanto pelo MST como pelo Estado e sua efetivação na escola.

2.4.PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO MST

No texto do Projeto Político Pedagógico construído entre comunidade, escola e o setor de Educação do MST se estabelecem a necessidade de uma autonomia advinda do contexto sócio-educacional da escola. “(...) este projeto vai de encontro com o projeto de educação do Estado de Santa Catarina, implementando uma educação progressista visando formar um cidadão crítico e atuante na sociedade na busca do desenvolvimento social” (PPP-MST, 2008, p.1). Ou seja, os assentados querem o acesso à educação pública, porém que esteja pautada pelos entendimentos defendidos no MST, se estabelecendo aqui uma intenção de quebre com o modelo educativo estadual.

A seguir, apresentam-se e discutem-se as categorias consideradas importantes para estabelecer as diferenças e aproximações entre a educação do MST e do Estado.

1. Visão de homem, mundo, sociedade e educação

Segundo o PPP-MST (2008), a proposta pedagógica estabelecida baseia-se na Pedagogia do Movimento. Entendendo-se que a educação

tem de ir para além dos muros da escola, assim como o MST ocupar esta, adquirindo desta forma a escola uma identidade própria. A educação se produz através do próprio movimento da luta pela terra, tendo em vista as contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas que formam parte do movimento histórico. Por isto, quer educar para à transformação social através do exercício da cooperação, conformando as bases de uma educação que nasce de um coletivo que almeja uma sociedade socialista construída sobre os pilares da justiça social, a democracia e os valores humanistas e sociais.

O conceito de educação assumido no PPP do MST considera que a educação é por sua vez “uma prática coletiva e um processo de desenvolvimento integral da pessoa” PPP-MST (2008, p.4). Onde se tem que gerar as condições para a reflexão e teorização da suas vidas (no âmbito do trabalho, das relações sociais, etc.) se produzindo no processo uma ação transformadora do sujeito e transformante da realidade. Ou seja, se assume a Pedagogia do Movimento como preceito educativo.

(...) é aquela que educa através do próprio movimento da luta pela terra, com todas as suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas, ensinando que nada é impossível de mudar. Educa através do exercício da cooperação, pois nasce de um coletivo que descobriu um passado comum e se vê como construtor de um mesmo futuro, que nascerá baseado em novas relações sociais de trabalho e novas formas de divisão de tarefas, onde o natural é pensar no bem estar comum e não apenas no próprio bem. E ainda, educa através do ato de cultivar a terra, do trabalho produtivo, do exemplo, do culto aos símbolos e à memória coletiva e da oferta de possibilidades para o sujeito exercitar a escolha e assumir as responsabilidades pelas próprias decisões. (PPP-MST, 2008, p. 4).

Desta forma, são princípios da proposta de educação para a escola elaborada no PPP: a educação de classe, visando à emancipação do povo trabalhador em todas suas dimensões, formando militantes que lutem pelos interesses de classe. Uma educação de caráter massivo e vinculada organicamente aos movimentos sociais e aberta para o novo e com a visão do global com os pés assentados no local PPP-MST (2008).

2. *Conhecimento*

Desde o PPP-MST, se tem o entendimento que os saberes apropriados e produzidos através da escola fazem muita diferença na formação integral que se pretende para os trabalhadores. Por isto, a universalização e a mobilização para ter todos os jovens e crianças na escola se constituíram num ponto estratégico. “A escola defendida pelo MST é aquela que é mantida com recursos públicos, mas é gerida com a participação da comunidade e orientada pelos seus interesses” (PPP-MST, 2008, p.6).

O conhecimento, junto com a mobilização popular organizada, se entende dentro do PPP como a possibilidade de reverter a correlação de forças que mantém o *status quo*. Entretanto, o conhecimento é definido como a articulação constante entre a teoria e a prática realizado através da práxis. “No plano da teoria, é necessário conhecer tanto a realidade nacional como a realidade local em que vivem as pessoas; no plano da prática, é necessário implementar ações concretas que contribuam para transformar a realidade local.” (*Ibidem*, p.7). O conhecimento da realidade, segundo o PPP-MST, se efetiva através da prática coletiva e do que é denominado no documento como método popular, em que:

- Todos têm sabedoria e os diferentes tipos de saber precisam ser trocados;
- O saber sistematizado (ciência) tem que ser acessível a todos;
- A verdadeira formação se dá a partir da ação e não somente do estudo;
- O trabalho popular é um processo de formação e luta construído com avanços e recuos;
- O trabalho popular não é neutro, ou seja, deve ser realizado a partir de uma posição de classe e visa multiplicar, quantitativa e qualitativamente, os companheiros envolvidos na luta social;
- O trabalho popular é coletivo, pois requer a participação de todos. É também conflitivo, pois ocorre no campo de interesses contrários;
- O trabalho popular não deve ser paternalista, mas deve procurar fazer com que todos sejam sujeitos da luta;
- O trabalho popular é planejado e realizam-se a partir do estabelecimento de metas, prazos e da realização de avaliações periódicas (PPP-MST, 2008, p. 8)

Em referência ao conceito de trabalho popular baseado no método popular, o PPP-MST estabelece sua relação com Ademar Bogo:

“... (é um) trabalho pedagógico que vise à formação plena. Portanto, as dimensões afetiva, biológica, intelectual, estética, precisam fazer parte fundamental do desenvolvimento de uma prática junto à criança e ao jovem para que estes formem seu caráter, sua postura enquanto pessoas e criem sinais que os identifique com uma proposta de uma sociedade humana e solidária” (Bogo, 1999, p. 119 *apud* PPP-MST, 2008, p. 8)

A pesquisa e a construção de um conhecimento que dê conta das necessidades concretas dos assentados, surgem como elementos destacados dentro do PPP elaborado pelo MST Este conhecimento, além de dialogar com os diferentes saberes, tem a necessidade de estabelecer uma relação estreita com a ciência como forma de fazer uma “revolução cultural no campo”, democratizando-o e que contribua assim para a formação de quadros em todas as áreas, visando superar o “tradicional modelo camponês sem aderir ao mercado capitalista”. (PPP-MST, 2008, p.10)

3. Organização escolar

Como forma de realizar o estudo desta categoria, se deve, por sua vez, estabelecer as categorias objetivo, avaliação, conteúdo e método da escola.⁵² Sendo que existem diferentes modos de organização destas categorias, correspondentes à visão de homem, mundo e sociedade e por tanto a que tipo de ser humano está querendo se formar. Segundo Luiz Carlos de Freitas (1995), estas categorias se estabelecem nos pares dialéticos: Objetivos gerais/avaliação da escola e conteúdo/método da escola⁵³. Ainda, segundo FREITAS (1995), estas categorias (em seus

52 Segundo estudos realizados em sala de aula da disciplina Teoria da Educação, ministrada pela prof^a. Adriana D'Agostini durante a 4^a. Fase do curso de Licenciatura em Educação do Campo: aula desenvolvida no dia 14 de março do 2010

53 Os objetivos gerais e a avaliação precisam ser pensados em conjunto. Se partindo do real, da crítica para pensar, reconhecer a operacionalidade do momento em que se está (dentro do sistema) e assim pensar e agir na construção do novo. Entretanto no par conteúdo/método, se infere que todo conteúdo só se

pares dialéticos) se agregam aos aspectos “cruciais”: trabalho como princípio educativo, a desfragmentação do conhecimento da escola e gestão escolar na busca por quebrar o monopólio do espaço da sala de aula como “ambiente educador”, assim como a relação hierárquica aluno-professor.

Fica sinalizado dentro do corpo do PPP-MST, que dentro da estrutura organizativa da escola deverão estar presentes “os princípios organizativos do MST, especialmente a direção coletiva e a divisão de tarefas e funções, porque se entende que o modo de funcionamento da escola é tão importante quanto o conteúdo que nela é ensinado (...) o jeito de funcionar da escola influencia o comportamento e o aprendizado dos educandos (...)” (PPP-MST, 2008, p. 6)

A proposta de organização escolar explicitada no PPP abrange quatro eixos compostos por: Uma estrutura organizativa orgânica, em que estão presentes princípios organizativos do MST como a direção coletiva e divisão de tarefas e funções que contemplam a todos os sujeitos da escola. A educação entendida para além dos muros da escola, envolvendo relações, com as pessoas como com o ambiente físico. A efetivação de um vínculo com o trabalho produtivo (princípio educativo) através do desenvolvimento de experiências de cooperação e da organização de diferentes tipos de processos produtivos, aceitando o desafio de superar a dicotomia trabalho manual X trabalho intelectual. Considerar a realidade como ponto de partida, com diálogos entre os saberes populares e o conhecimento científico. Assim, dentro da proposta do Projeto Político Pedagógico elaborado pelo MST, surge a agroecologia como pano de fundo orientador das demais disciplinas da grade curricular.

A grande alternativa que se apresenta para a recuperação e manutenção da capacidade produtiva dos solos na agricultura familiar é o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa, extensão rural, associativismo, a recuperação e

manifesta por que traz forma (método) e o método por sua vez aprisiona o conteúdo (o método se modifica pelo conteúdo). Existe de esta forma discernimento a raiz das condições histórico-sociais que pode quebrar o método. É uma espiral que sistematiza, aprisiona, potencia, quebra e novamente é aprisionado. Todas as formas (objetivos, método, avaliação) dependem do conteúdo. A existência de um pressupõe a existência do outro, a relação com o outro. Quando se tira a materialidade (relação com a realidade) dos conteúdos se permite a perpetuação do método.

preservação do meio ambiente, presentes na proposta da agroecologia que se baseia em princípios científicos, mas também com profundo respeito ao conhecimento tradicional do agricultor, levando em consideração sua condição sócio-econômica (PPP-MST, 2008, p.24)

São objetivos gerais da escola:

–Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade local, dos assentamentos e da região onde eles se localizam e com a realidade mais ampla da humanidade, considerando o passado e o presente.

–Ensinar fazendo, isto é, pela prática e aproveitando as situações do dia-a-dia como ponto de partida.

–Construir o novo, ou seja, novos homens e mulheres que vivenciem e desenvolvam novos valores, novas práticas sociais e uma nova consciência organizativa.

–Preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual.

–Gerar sujeitos da histórica, com consciência organizativa e capacidade para decidir sua própria vida e a do coletivo dos assentamentos.

–Preocupar-se com a pessoa integral, nos seus aspectos físicos, mentais e sociais. (PPP-MST, 2008, p. 3)

Logo, a avaliação é entendida como um processo contínuo, que objetiva a “(...) verificação da aprendizagem, o aproveitamento e o desenvolvimento do educando, bem como a apuração do rendimento escolar, o qual deverá obedecer ao dispositivo na legislação vigente e as diretrizes emanadas pela Secretaria de Estado da Educação” (PPP-MST, 2008, p. 21). Ficando mais atrelada ao conteúdo, enquanto avaliação do rendimento escolar, onde o processo previsto é o de mudança da avaliação numérica para a conceitual que aos próprios objetivos.

Encontra-se como proposta do PPP-MST, a indicação que os currículos sejam desenvolvidos mediante complexos temáticos e inventários a fim de explorar e interpretar a realidade dos estudantes e da comunidade. E tomar como princípios pedagógicos as consigna: Todos ao trabalho, em que a criança desenvolvendo atividades próprias

aprenda a importância social do trabalho. Todos se organizando, visando que a organização, planejamento e avaliação das atividades individuais e grupais se constituam em atos conscientes da realidade das crianças. Todos participando, se destacando a importância do aprendizado do sentido da democracia enquanto aprender a decidir e respeitar as decisões do coletivo. Todo assentamento na escola e toda escola no assentamento como fundamento para transgredir os muros da escola. Todo ensino partindo da prática, em que a escola tem de partir desde as experiências vividas pelas crianças. Todo professor é um militante, em que o professor deve ter preparo técnico, mas também estar engajado na luta pela terra, pela produção e pela educação transformadora. Todos se educando para o novo, onde não somente se devem aprender novos conteúdos, senão também novas formas de se relacionar. Educação para o trabalho e pelo trabalho.

4. Trabalho

No PPP-MST (2008), se estabelece o entendimento que uma educação voltada para o campo tem que ajudar a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia-a-dia dos assentamentos e acampamentos, formando os trabalhadores para o trabalho no meio rural, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida da população. Desta forma, o trabalho se constitui em um princípio educativo imprescindível na luta pela Reforma Agrária.

Entretanto, o trabalho como princípio educativo, na visão do MST, deve estar atrelado à cooperação. Com a organização da produção realizada através da divisão social do trabalho, fazendo “as coisas em conjunto”, até chegar a ter uma consciência que se reflita na ação comunitária. A cooperação se constitui numa ferramenta de luta social para a superação das deficiências individuais através do conhecimento de cada um, colocado ao serviço da coletividade. Ou seja, são funções objetivas da cooperação e do trabalho a contribuição para a sobrevivência econômica dos assentados, para a sua organização social e política como forma de desenvolver a consciência de classe e acumular forças para a transformação social, visando superar, através destes, a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual. Para isto tem se proposto atividades onde

(...) os educandos podem desenvolver atividades dentro da própria escola (limpeza, manutenção, embelezamento, administração, etc.), nas unidades

de produção dos assentamentos (jardim, horta, viveiros, artesanato, gráfica, entre outras), na família, nos trabalhos voluntários. Para que o trabalho se torne realmente educativo e importante que ele não impeça os educandos de frequentarem a escola, que todas as atividades sejam decididas, planejadas, executadas e avaliadas coletivamente pelos educandos com a supervisão dos educadores e que elas respeitem o estágio de desenvolvimento físico e psicológico em que eles se encontram. (PPP-MST, 2008, p. 7).

Sendo o objetivo principal construir um novo projeto de desenvolvimento rural com a construção de novas relações de produção, indo ao encontro do projeto de Reforma Agrária defendido pelo MST⁵⁴.

5. Conteúdos programáticos

Como forma de manter a Agroecologia como eixos orientadores das demais disciplinas curriculares foram definidos, dentro do Projeto Político Pedagógico elaborado pelo MST, lineamentos gerais: O que é Agroecologia? Princípios da agroecologia (solo, nutrição, condução da planta, proteção das plantas). As diferentes correntes da Agricultura Orgânica. A origem do solo para o 1º Ano. Os conteúdos programáticos do 2º ano se correspondem a: Silvicultura. O solo. Técnicas e melhoramento da fertilidade do solo. Problematização da produção convencional x agroecológica. Como conteúdos para 3º ano se consideraram: Adubação verde. Sementes. Fertilidade do solo. Cooperação agrícola.

2.4.1. Projeto Político Pedagógico Estado

O Projeto Político Pedagógico vigente e aprovado pela GERED Xanxerê, data do ano 2012. O mesmo responde à Resolução N° 1799/CEE/SC, que fixa as diretrizes para a elaboração dos Projetos Político Pedagógicos das Escolas de Educação Básica e Profissional, integrantes do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, em que

54 O MST, dentro do seu próprio processo de desenvolvimento defende uma Reforma Agrária Popular que sobre passa as demandas originárias de terra para os camponeses para produção de matéria-prima, senão que se pauta num horizonte histórico de transformação estrutural da sociedade.

se produzem os delineamentos para a produção dos PPPs por parte das escolas estaduais.

Dentro dos princípios filosóficos fica estabelecido na Resolução: “Art. 2º A formulação e opção por uma concepção filosófica deverá estar embasada e substanciada em experiências práticas, produzidas a partir de sólidas concepções doutrinárias e fundamentadas nos princípios de socialização do saber e solidariedade humana” Resolução N° 1799/CEE/SC .

Na Resolução não se faz menção à prioridade de elaboração coletiva do PPP. Podendo a mesma ficar em um grupo fechado de pessoas. Logo, no Parecer N° 405 aprovado no 14/12/2004 se procede a rever isto, citando a Lei n° 9.394/96, inciso I, do Artigo 12, em que se fixa a prioridade pela elaboração do PPP das escolas de forma coletiva e com autonomia de decisão, visando o desenvolvimento da comunidade na qual a escola está inserida.

Com referência ao PPP-Estado vigente, tanto para a sede como para a extensão da EEB Prof^a. Corália Gevaerd Olingger se faz referência às entidades escolares compostas por: A.P.P. (Associação de Pais e Professores), Grêmio Estudantil, Clube de Leitura, Clube de mães, Conselho Deliberativo Escolar, não se diferencia sua estruturação, composição e representação por membros pertencentes à sede e à extensão. Também, nas assinaturas previstas para a aprovação do PPP-Estado se encontra espaço para o Presidente da CDE, Presidente da APP, Diretor da EU, Assistente direção, Assistente Técnico Pedagógico, Assistente de Educação e demais servidores. Não se fazendo alusão à forma de elaboração do mesmo, a participação ou não da comunidade escolar, e mais especificamente no caso da extensão, a participação da comunidade escolar do assentamento.

Não existem maiores alusões diretas, dentro do PPP-Estado, referentes à visão de homem-mundo-sociedade e educação defendida, à concepção de conhecimento ou trabalho. Entretanto, alguns elementos surgem que permitem seu entendimento. De esta forma, serão sinalizados para posteriormente analisar-lhes à luz do estudado no decorrer do texto.

1. Visão de homem, mundo, sociedade e educação

Fica previsto no PPP-Estado o desenvolvimento da cidadania, da valorização do ser humano, da convivência harmônica entre seus pares e para com seus superiores. Conscientizando “ao aluno a ter boa conduta para com os professores e colegas e demais funcionários da unidade escolar resgatando valores (respeito, responsabilidade, assiduidade,

hierarquia)” (PPP-Estado, 2012, p.5). Também se faz referência a necessidade da inclusão dos estudantes, devido às diferentes “oportunidades” e condições dos estudantes dentro da escola.

No ensino médio diurno são atendidos alunos oriundos da zona rural, que utilizam transporte escolar e no turno noturno estudam os alunos da zona urbana, que trabalham nas fábricas e estabelecimentos comerciais. Na extensão que funciona na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida do Assentamento Zumbi Dos Palmares são atendidos alunos da comunidade e de outras linhas próximas, em sua maioria agricultores e assentados. Os professores se deslocam até o local para ministrar as aulas.

No trabalho com os discentes é necessária compreensão, seriedade, paciência e disciplina, pois as turmas, devido à heterogeneidade apresentam os mais diferentes problemas de ordem social e econômica (PPP-Estado, 2012, pp 4-5)

A inclusão deve ser trabalhada através de ações que visem o resgate de valores, hábitos de higiene, zelo pelo patrimônio e aspectos físicos da escola. Os hábitos e costumes regionais e as tradições devem de ser cultivadas para se manter vivas, principalmente resgatando o patriotismo PPP-Estado (2012).

2. Conhecimento

Com respeito ao conhecimento, dentro do PPP-Estado (2012), se propõe o desenvolvimento do pensamento crítico no estudante, através do trabalho conjunto do conhecimento científico, erudito e universal com o conhecimento local. Se objetivando estimular as competências do estudante a fim de destacar os pontos positivos do mesmo e que estes sirvam como ponto de partida para sua valorização.

Logo, a principal preocupação da escola manifesta através do PPP é reduzir os índices de evasão escolar, a distorção série/idade.

3. Organização escolar

Com respeito à organização escolar proposta pelo PPP-Estado, se visa desenvolver um trabalho de equipe apontando a “ação escolar para um fim comum, tendo como ponto central a qualidade e quantidade do

processo ensino-aprendizagem e a valorização do profissional da Educação, voltado à formação do aluno historicamente situado como sujeito de processo de transformação social, no qual ele está inserido” (PPP -Estado, 2012, p. 4).

Neste intuito, se propõe a intencionalidade de estabelecer uma maior participação da comunidade escolar, fundamentalmente reforçando o envolvimento dos pais na educação de seus filhos.

Enquanto aos objetivos estabelecidos dentro do mesmo, encontramos que estes são:

- Impulsionar as práticas pedagógicas na multidimensionalidade e dinamicidade
- Explicitar as bases que norteiam as práticas pedagógicas
- - Definir a qualidade do ensino. (PPP-Estado, 2012, p. 6)

Com respeito aos conteúdos curriculares e diretrizes fazem menção ao seguimento da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Trabalhar desde a interdisciplinaridade, realizar encontros a fim de planejar, re-planejar e avaliar o andamento dos trabalhos. Promover atividades culturais como horas artísticas, dias culturais e exposição de trabalhos interdisciplinares. Trabalhar o conteúdo com atividades diversificadas. Estabelecer estratégias diferenciadas de estudo e recuperação para aqueles estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem, são algumas das opções adotadas para a organização do processo ensino-aprendizagem.

Enquanto ao processo de avaliação, segue a do Ensino Fundamental, ficando associado ao conteúdo. O sistema de avaliação utilizado segue a Resolução MEC/CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro, adotando a fórmula:

(...) **(Média anual dos bimestres dividido por 4)**. O aluno que obtiver média igual ou superior a 7 está aprovado. Ainda os alunos que não atingirem 28 pontos e que, submetidos a exame final serão avaliados pela fórmula: **(Média Anual dos Bimestres multiplicada por 1,7) + (Nota do Exame Final multiplicada por 1,3)** O resultado deve ser igual ou maior do que 14 pontos para haver aprovação do aluno. O aluno que, mesmo

submetido a exame final, não atingir os 14 pontos previstos na Resolução 158/2008, será considerado reprovado. (PPP-Estado, 2012, p.6)

Se visando de esta forma uma avaliação no sentido de “garantir a aprendizagem significativa” (PPP-Estado, 2012, p.7), buscando detectar por seu intermédio aqueles estudantes que apresentem dificuldades para se criar “condições de intervenção imediatas, redimensionando o trabalho pedagógico priorizando a aprendizagem” (PPP-Estado, 2012, p.7).

4. Trabalho

Com respeito à categoria trabalho, não é colocada nenhuma referência direta. Logo, desde elementos explicitados tanto no PPP-Estado como no Currículo, pode-se estabelecer uma linha de raciocínio que aproxima à abordagem conceitual realizada no capítulo I e que coloca em relação à escola com o mundo do trabalho. Elementos como desenvolvimento das competências individuais dos estudantes, visando ao desenvolvimento territorial sustentável e à multi-empregabilidade. O fomento de valores como a obediência hierárquica, a solidariedade e cultura da paz, etc., surgem destes documentos e serão analisados no capítulo III.

5. Conteúdos programáticos

Pode-se encontrar na organização da grade curricular assumida pela escola do estado, alguns temas “guia”, compreendidos como temáticas interdisciplinares. Observando-se a estruturação colocada no PPP:

6 – PROJETOS PEDAGÓGICOS E TEMAS TRANSVERSAIS TRABALHADOS

1. Garantia de cumprimento do estatuto da criança e do adolescente;
2. Educação e Prevenção na escola (destacamos o programa saúde na escola) com ênfase no tema, obesidade na infância, sexualidade, uso indevido de drogas, saúde bucal, entre outros;
3. Programa de combate ao Bullying, com trabalho interdisciplinar e parcerias do poder público;
4. História e Cultura afro-brasileira, trabalho contínuo e com comemoração anual;

5. Educação para o Trânsito, em parceria com a polícia militar;
6. Promoção da acessibilidade, através de adequação do prédio e material didático-pedagógico e inclusão;
7. Educação ambiental, com comemoração da semana do meio ambiente;
8. Promoção da alimentação saudável, através de conscientização diária e palestras, acompanhamento nutricional do cardápio;
9. Promoção da cultura da paz e combate a violência na escola. (PPP, 2012, p.8)

Estes delineamentos ficam explicitados dentro currículo do Ensino Médio, através de temáticas interdisciplinares ou disciplinares a serem desenvolvidas dentro de cada ano. Fica estabelecido trabalhar nos eixos: Relações étnico-raciais e culturais (Negros em Santa Catarina, Mercado de trabalho, comunidades tradicionais e a conservação de ambientes). Segurança alimentar nutricional (fome e desnutrição, desperdício de alimentos, alimentação alternativa, alimentação saudável e atividade física). Educação financeira (Sistema Tributário Nacional: Instrumento para distribuição de renda, turismo como fonte de receita, turismo sustentável: alternativa para o desenvolvimento local e regional, empreendedorismo juvenil). Riscos e prejuízos que o uso de substâncias psicoativas causa ao indivíduo e à sociedade (drogas lícitas e ilícitas). Bullying e cyberbullying. Como prevenir a violência nas escolas e educar para paz, Protagonismo juvenil: cuidando da vida (redução de danos no trânsito, prevenção de acidentes domésticos e na escola). Meio ambiente (agricultura e meio ambiente, ação do homem, poluição do meio ambiente).

Observa-se, entretanto, que o eixo de agroecologia formulado no PPP do MST tem sido relegado a alguns elementos pontuais dentro de disciplinas específicas como química. Sendo este um elemento de consideração especial, pois é a agroecologia um contraponto essencial na implementação do projeto hegemônico ou contra-hegemônico na escola.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DO PROBLEMA

O presente capítulo tem o intuito de realizar uma análise do problema de estudo: Porque o MST quer retomar a escola do Ensino Médio do assentamento Zumbi dos Palmares I? São destacados, deste modo, alguns elementos surgidos dentro das categorias de estudo nos PPPs do Estado e do MST. O Currículo entrevista a dirigente estadual do MST e das próprias observações realizadas no convívio escolar, ocorrido durante os estágios obrigatórios do curso de Licenciatura de Educação do Campo da UFSC. Assim, se faz a relação com os elementos trabalhados nos capítulos I e II do presente trabalho, de forma a realizar uma análise mais aprofundada e que vise compreender o problema de estudo.

3.1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA A ANÁLISE

Desde as categorias de análise, várias pontuações foram realizadas, tanto do PPP-MST como do PPP-Estado, percebendo-se elementos de congruência e de diferença entre ambos. Pode-se inferir, destas diferenças e semelhanças, alguns aspectos que devem ser levados para além da sua aparência. As semelhanças ficam muito mais no plano da forma escolar, como no caso da organização (objetivo/avaliação) ou na concepção de utilizar os conhecimentos e elementos surgidos da realidade. Entretanto, as diferenças, radicam nas categorias visão de homem-mundo-sociedade-educação e trabalho, referentes a dois projetos históricos antagônicos.

Com respeito à proposta de formação humana do Estado encontram-se, tanto no seu PPP como no seu Currículo, elementos que permitem compreender como a atual etapa do capitalismo requer a formação de um ser humano específico. Neste caso, que dê conta de inserir os sujeitos à atual configuração do capital a nível mundial e local. No capítulo I, verificou-se que o modo de produção capitalista hoje em dia se encontra na sua fase imperialista, com cada vez maior transnacionalização e fusão do capital, assim como, também, qual o papel historicamente definido ao Estado por parte do capitalismo, que na atualidade lhe confere atribuições específicas a fim de permitir a conservação do *status quo*.

Observou-se, portanto, como a educação enquanto produção social tem interessado ao capitalismo como uma forma de criar as condições objetivas e subjetivas para sua produção e reprodução, sendo

a escola um espaço em que se reflete a relação entre a infra e superestrutura. A educação enquanto esfera pertencente à cultura de uma sociedade assume a tarefa de formar os sujeitos necessários para a reprodução da prática social vigente. Logo, para que a prática social seja produzida são necessários os sujeitos e a formação destes fica estabelecida através da educação. Desta forma, segundo (VALLEJO, 2012), a escola se encontra apoiada nas ideologias consolidadas institucionalmente na visão hegemônica. Ou seja, age segundo o desenvolvimento econômico, sistema político e superestrutura ideológica social.

A intencionalidade de formação humana fica explícita e materializada dentro dos documentos do Estado estudados da EEB Prof^a. Corália Gevaerd Olingger. Neste sentido, surgem alguns conceitos referentes às categorias de análise que são importantes para a reflexão: Valorização do respeito, responsabilidade, assiduidade e hierarquia (PPP-Estado, 2012). Necessidade por parte da escola de realizar a inclusão dos estudantes, devido principalmente às diferentes oportunidades e condições dos estudantes dentro da escola. Realizar ações que visem o resgate de valores, hábitos de higiene, zelo pelo patrimônio e aspectos físicos da escola (PPP-Estado, 2012). Segundo este documento: “Os hábitos e costumes regionais e as tradições devem de ser cultivadas para se manter vivas, principalmente resgatando o patriotismo” (PPP-Estado 2012, p.5). Entretanto, no intuito de realizar a “Promoção da cultura da paz e combate à violência na escola (...) estimular as competências do aluno, destacando os pontos positivos servindo como ponto de partida para sua valorização” (PPP-Estado, 2012, p.5). “(...) Empreendedorismo juvenil. Turismo sustentável: alternativa para o desenvolvimento local e regional (...)” Currículo Ensino Médio EEB Prof^a. Corália Gevaerd Olingger (PPP-Estado, 2012, p. 4), Busca-se, assim, a “formação do aluno historicamente situado como sujeito do processo de transformação social, no qual ele está inserido” (PPP-Estado, 2012, p.4).

Nota-se que estas são demandas surgidas da nova organização e métodos de expropriação da mais-valia, de acordo com FRIGOTTO, (1984), da divisão técnica do trabalho advinda do processo de acumulação, concentração e centralização do capital e que se efetivam por intermédio do Estado na escola, formando o ser humano que o estágio de desenvolvimento do capital necessita. A educação para a pluriatividade o desenvolvimento territorial sustentável, para a paz e solidariedade, para o desenvolvimento de competências. Ou seja, uma

formação segundo as habilidades e/ou competências e para os valores segundo os interesses que a burguesia requer.

Por sua vez, desde os capítulos anteriores, tem-se considerado que o espaço escolar se conforma não só como uma representação da relação existente entre infra e superestrutura, senão também da luta antagônica de classes. Onde a classe trabalhadora busca formas de se contrapor e reverter a correlação de forças existente. Assim, uma educação vinculada à transformação da sociedade, entendida como uma das vias por onde se gera a prática social e ação dos homens num determinado momento histórico, se constituiu também, em mais uma forma onde fica explícita a luta de classes e num *locus* para a transformação social, VALLEJO (2012).

Hoje, o MST se constitui num dos atores que outorgam força para a classe trabalhadora na sua luta antagônica. O MST tem projetado como horizonte a construção de uma sociedade socialista através da luta de classes, se chegando ao entendimento que a educação é mais um destes elementos de acumulo de forças e de transformação social. No caso da escola em que se encontra localizado o problema de estudo, percebem-se estes delineamentos no PPP-MST. Ficando explícita sua intencionalidade histórica:

A intenção de fato, ela é nesse sentido da formação. Porque o Movimento Sem Terra precisa formar um perfil de pessoas. Não só para o Movimento Sem Terra, mas para a luta maior, para a luta social, para a luta de classe. Formar um tipo de cidadão, que é um cidadão crítico, um cidadão que tenha conhecimento das questões da realidade, das questões conjunturais ne. E também de poder dar um ensino de qualidade, a gente sabe que em muitas das escolas o ensino, o básico (digamos assim) que a escola precisa dar conta, não consegue dar conta. E o Movimento Sem Terra tem essa preocupação, que é ensinar o básico que é o cognitivo, o conhecimento cognitivo, mas também ensinar outras questões de valores, culturais, de formação humana, em fim. (...) Então o Movimento espera da escola isso ne, de ter esse conhecimento, ser pessoas assim que participem da vida social e política do assentamento, do município, em fim da sociedade. De ser os continuadores da luta do Movimento,

desde a criança até os jovens se tem essa perspectiva, de serem os continuadores, os motivadores e o que de força para essa luta do Movimento. (informação verbal 1)⁵⁵

Para isto, o conhecimento é definido como a articulação constante entre a teoria e a prática, realizado através da práxis. Em que “no plano da teoria, é necessário conhecer tanto a realidade nacional como a realidade local em que vivem as pessoas, no plano da prática, é necessário programar ações concretas que contribuam para transformar a realidade local.” (PPP-MST, 2008 p.7). Tomando dentro da estrutura organizativa da escola as matrizes formativas do MST, “(...) porque se entende que o modo de funcionamento da escola é tão importante quanto o conteúdo que nela é ensinado” (PPP-MST, 2008, p. 6).

Entretanto, a proposta de organização escolar no PPP-MST, abrange quatro eixos compostos por: Estrutura organizativa orgânica, contemplando os princípios organizativos do MST. A educação entendida para além dos muros da escola. A efetivação de um vínculo com o trabalho produtivo e que toma como eixo a agroecologia e o trabalho atrelado à cooperação. A consideração da realidade como ponto de partida, com diálogos entre os saberes populares e o conhecimento científico. PPP-MST (2008). Com respeito a estes aspetos:

E a gente sabe que o trabalho (...) é a vivência, o trabalho no sentido ontológico da vivência social, que o ser humano se constitui através do trabalho na relação da natureza e do meio em que vive e tal. Então, o trabalho assim seria, a realidade local talvez seria o tema, o trabalho assim nesse sentido mais da atividade ne, porque as vezes a gente confunde o trabalho nesse contexto mais amplo, com a atividade prática de desenvolver um trabalho braçal, o coisas assim ne. Então, lá, na vivência social, no entorno da escola que se dá através da produção agrícola, da produção seja de processo orgânico ou não orgânico, tradicional, é através daquele trabalho prático que o sujeito vai se constituindo enquanto ser. Então vai aprendendo a conviver na relação com a natureza, seja numa relação de convivência mais

55 Informação fornecida em entrevista realizada a dirigente estadual do MST no 05/06/2013

harmoniosa ou de depredação da natureza, então todo o trabalho vai ensinando coisas, então ele de fato é um princípio educativo sem dúvida. (informação verbal 1)

Porém, algumas contradições surgem: Se bem, desde o MST, pretende-se trabalhar dentro da escola num sentido transformador e transformante, muito vícios crônicos da escola capitalista se incorporam e reproduzem. Talvez, devido à falta de concretização material da organização escolar, a falta de organização curricular que venha ao encontro desta proposta, a consideração da avaliação no sentido estritamente estabelecido na legalidade do Estado, etc. Elementos concretos que ante sua ausência cedem espaço para a estrutura escolar capitalista.

Temos visto duas propostas que na sua essencialidade são antagônicas. Mas, que tanto disto acontece no interior da escola? Porque o MST está querendo “retomar” a escola? Quais os elementos que fazem ao MST refletir e assumir esta posição?

3.2.A ESCOLA E A CONCRETIZAÇÃO DE DOIS PROJETOS EM PUGNA

Consideradas as perspectivas do Estado e do MST para a formação de seres humanos e quais as propostas para isto acontecer. Deve-se continuar na análise de como estas propostas se concretizam, ou não, dentro da escola. Para buscar resposta a esta pergunta se utilizarão entrevistas semi-estruturadas e a observação a campo. É importante determinar que as condições objetivas de realização do presente trabalho, se constituem num limite do estudo, pois não foi possível a realização de entrevistas a mais sujeitos, sejam estes da escola (professores, pais, estudantes, funcionários em geral) como da própria comunidade. Entretanto, se teve o cuidado de procurar uma fonte representativa e que permitisse uma caracterização dos principais fatos, elementos e sujeitos atuantes dentro do problema de estudo.

Desde o levantamento histórico da implementação da escola e dos documentos estudados, percebe-se que o projeto vigente na escola de assentamento é o do Estado, que por sua vez responde às necessidades do capital. Logo, nas observações tanto na escola como no interior de sala de aula, percebemos que isto efetivamente vem acontecendo através das dinâmicas da própria escola (gestão) que impõem a submissão hierárquica, o trabalho desenvolvido dentro de sala

de aula (aulas monótonas, sem sentido nem relacionamentos com a realidade atual, baseadas na leitura e sucessiva repetição do livro didático sem, mas busca pelo conhecimento⁵⁶) levam aos jovens a uma letargia tal que não questionam aquilo que lhes é proporcionado, nem os modos em que estes são proporcionados, havendo um desinteresse total à busca pelo conhecimento. Assim, o tipo de ser humano que está sendo formado dentro da escola de assentamento Zumbi dos Palmares I, não é outro, senão aquele que o capital necessita para sua reprodução e desenvolvimento, situação que é compreendida pelo MST.

(...) o que foi avançado foi resolver a questão de distância. Mas nas questões pedagógicas, a escola, a extensão da escola não tem autonomia ne, não tem autonomia nenhuma assim no sentido de pensar uma proposta diferenciada e tal. Então na mesma proposta que é feita lá na cidade, inclusive com os mesmos professores, a mesma direção que lá na cidade é feito lá na escola do assentamento (...). É apenas uma escola que em vez de estar na cidade está no campo. Mas, as questões pedagógicas são as mesmas, o próprio PPP que é seguido pela escola é o mesmo da cidade, o Plano de Educação é o mesmo aquele seguido pelo Estado, então o mesmo que é o do Estado é da escola da cidade e é da escola do assentamento. É a educação que o Estado exige ne, não é aquilo que o Movimento quer com a educação. Porque existe aí de fato uma diferenciação muito grande. É bastante antagônica a proposta do Estado com a proposta do MST, a proposta do Estado não enquanto Estado de Santa Catarina, Estado enquanto Estado Brasileiro, enquanto instituição legal que ajuda a pensar o desenvolvimento do capitalismo (...). Então, nesse sentido a proposta

56 ABRANTES, A.A.; MARTINS, L.M. **A produção do Conhecimento Científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento.** Interface – Comunic., Saúde, Educ., v.11, n.22, p.313-25, mai/ago 2007. Expõe a abordagem dada pelos autores do texto ao problema: Qual a relação entre produção de conhecimento científico, desenvolvimento do pensamento e a função da escola? Analise que se considera necessário estudar para outorgar-lhe a escola sua função no ensino, que é o de permitir a apropriação dos saberes historicamente sistematizados na busca da formação omnilateral do homem.

de educação lá, ela não é, a que se implementa de fato, ela não é a proposta do MST. Tanto que os educadores todos, não conhecem a proposta de educação do Movimento, são de fora. Então talvez, não por falta de interesse, mas de fato, por falta de ter conhecimento. (informação verbal 1)

É possível perceber as limitações estruturais e conjunturais que o Estado coloca para a implementação de uma proposta que venha de encontro aos interesses por este defendido. Se valendo do seu poder de coação e coerção, colocando entraves legais para a obstaculização da realização de uma proposta contra-hegemônica, buscando subsumir a todo o momento outros projetos para “seu” projeto. Esta condição indica que “de fato é uma luta permanente entre a proposta do Estado, a proposta do capital para a educação com a proposta que o Movimento Sem Terra tem. Então, permanentemente essa disputa ela precisa ser colocada ali” (informação verbal 1). Assim, na EEB Prof^a. Corália Gevaerd Olingger, extensão, a luta necessária é ainda maior, pois esta se encontra atrelada burocraticamente a escola da cidade e pelo tanto não tem autonomia para desenvolver alguma ação. O MST está ciente que na correlação de forças entre a proposta de formação humana do Estado e o MST na escola estudada, o Estado tem tomado conta de seu projeto de formação e por isto está lutando para “retomar” a escola.

Entretanto, quais as ações que o Movimento vem desenvolvendo para contrapor esta situação. Podemos responder a esta questão desde as palavras do mesmo:

O Movimento vem lutando e ali não foi abandonado, agora foi dado um recuo ne, mas possivelmente no próximo ano vai se lutar de novo para colocar alguém nosso ali dentro, do Movimento, na direção e também no grupo de professores. E essa é uma luta permanente, se tiver alguém nosso ali coloca em contradição as questões, senão tiver as contradições não aparecem. Então isso é ruim porque daí não avança, se não tiver alguém questionando, fazendo os debates, trazendo as contradições, as coisas não avançam (...) nos últimos oito anos a gente conseguiu garantir, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, com o apoio e o esforço da comunidade. Então, agora a

comunidade estava desorganizada, o Movimento também, então teve dificuldade de fato fazer isso, mas é uma luta que tem que ser puxada novamente nos próximos períodos e retomar a luta. Organizar a comunidade e fazer que a comunidade assuma a escola, porque o que tem mais força em ajudar a decidir as coisas, as questões e tal é a comunidade, não é ninguém de fora da comunidade. É a comunidade, e a comunidade envolvendo Movimento Social, o MST e tal. (informação verbal 1).

Ou seja, o processo de retomada da escola, requer outra correlação de forças, e para isto, o MST, tem de se reorganizar, talvez, reconquistando os princípios da luta pela educação.

CONSIDERAÇÕES

Seria muito apressado tirar conclusões marcantes ao respeito do problema de estudo. Análises mais aprofundadas se fazem necessárias, compreendendo e melhorando aspectos como: entrevistas, aprofundamentos teóricos das categorias de estudo, etc. Entretanto, surgem alguns apontamentos para a reflexão.

O capital, na sua fase imperialista, tem-se transnacionalizado e conformado grandes trustes e fusões entre o capitalismo industrial, o capitalismo bancário e financeiro, assim como também destes com o agro. Através desta mesma fusão, os interesses de produção de mais-valia a nível mundial passam a definir o que, como e onde vai ser produzido, trazendo reflexos seja dentro da infra-estrutura, como da superestrutura de mesmo.

Na busca pela mais-valia, se produz uma aceleração no processo de incorporação de progresso técnico ao sistema de produção, determinando-se as qualificações necessárias para o mundo do trabalho e desqualificando, por sua vez, cada vez mais ao trabalhador, resultando assim uma diminuição do capital variável. Ocorrem deste modo, diferentes transformações no mundo do trabalho, sendo necessária a criação de uma força de trabalho desqualificada, onde o conhecimento científico se encontra na própria máquina e, portanto o trabalhador se limita a ter um conhecimento meramente operacional. Entretanto, nem todo mundo dá conta de ingressar ao mercado de trabalho, para isto o capital vem gerando novas “alternativas” gestadas desde a década de 1940/50 e desenvolvidas com as Políticas de Desenvolvimento do Milênio, que concebe a necessidade de formação de um ser humano adaptado e adaptável às novas condições surgidas do estágio do desenvolvimento do capital. Ou seja, é necessário o desenvolvimento de um conhecimento meramente operacional que permita a pluriatividade e o multi-emprego, de forma que o individuo possa garantir sua subsistência e por sua vez alimentar o capital.

Pode-se compreender que este processo de acumulação, concentração e centralização do capital não distingue fronteiras, sejam estas geográficas e/ou políticas. O avanço do capital as redefine segundo suas necessidades. Não se importando si se trata de campo ou de cidade, de países ou continentes, ou se sua exploração é sobre camponeses ou operários.

Mas, para que isto possa acontecer, precisa de uma reorganização na sua superestrutura. Assim, o Estado, é impelido a assumir um papel

intervencionista, servindo como pano de fundo para a unificação do capital, criando a superestrutura jurídica e ideológica que permita a manutenção e desenvolvimento do capital. Sendo a formação humana, um ponto chave deste processo, tanto para o ponto de vista objetivo, formação de força de trabalho, como subjetivo, formação de ideologia. Pois ambas sustentam tanto a infra-estrutura como a superestrutura.

Entretanto, existe no próprio processo, um movimento contrário surgido da luta antagônica de classes. Assim, a classe trabalhadora historicamente, tem procurado formas para disputar e reverter a hegemonia da burguesia. Vivendo períodos de avanços e de retrocessos, de maior ou menor força.

Produto do momento estrutural e conjuntural atual, os trabalhadores têm vivido nos últimos anos, um processo de recuo na sua luta, sofrendo uma desconfiguração, desagrupamento e desorganização da suas forças. Entretanto, sua reorganização começa a se gestar como fruto do momento de crises em que o capital se encontra. Havendo uma necessidade de reorganização, reavaliação das estratégias e busca de novas táticas para a luta de classes.

O MST é hoje, um dos poucos movimentos que consegue condensar a classe trabalhadora e outorgar-lhe sentido de luta. Entretanto, como parte orgânica do momento histórico em que se vive, não fica por fora do próprio processo que a classe vem vivenciando. Mas, tem constituído historicamente o entendimento que o espaço escolar se conforma numa representação da luta de classes, puxando, para a manutenção do *status quo*, ou para a transformação social. É assim que o problema de estudo, se apresenta com reflexo da condição estrutural e conjuntural do estágio histórico atual.

No presente trabalho, estudaram-se dois entendimentos sobre formação humana, fruto de dois projetos de sociedade antagônicos. Também, avaliou-se o nível de concretização destes na escola, surgindo que há claras limitações na realização do projeto do MST dentro da escola de assentamento EEB Prof^a Corália Gevaerd Olinnger. Onde o ser humano que está sendo formado é aquele que o capital precisa. Fato do qual o próprio movimento é ciente, procurando reverter à correlação de forças e “retomar” a escola. Mas, cientes que:

De fato, a proposta do Movimento, ela é uma proposta que no cabe dentro da escola do capitalismo, não cabe. Ela é uma proposta de formação integral, que tem que mudar toda a estrutura. A forma escolar precisa ser mudada.

Então, na íntegra, a proposta de educação do Movimento, só é possível com o rompimento da estrutura escolar existente e que no capitalismo dificilmente vai conseguir mudar toda a estrutura de escola proposta. Podem-se fazer algumas reformas, algumas mudanças, algumas alterações, mas mudar toda a estrutura escolar, ela é bem difícil no sistema capitalista ne. (informação verbal 1).

Porém, a implementação de uma proposta contrária aos interesses do capital se realiza sob uma luta diária, trata-se de uma luta antagônica. Em que, segundo Gramsci (1987), o Estado como *locus* próprio de um grupo destinado a criar as condições favoráveis para a sua máxima expansão, pode até incorporar à vida estatal reivindicações e interesses da classe antagônica como resultado das permanentes lutas existentes, mas a própria necessidade de reprodução da ordem, determinada no nível das reivindicações econômico-corporativas determinam o processo. Sendo possível, segundo o próprio MST, desde a contradição existente no próprio seio da escola, avançar em muitos aspectos. Mas, também é necessário considerar que desde o momento que o Estado abre suas portas e institucionaliza uma proposta, está implícita a intencionalidade de defender os interesses do capital, seja desmobilizando a luta e/ou fazendo uma transformação dos objetivos propostos. Outorgando-se, assim a aparência de abertura e de avanço, na atualidade sob a forma de capital humanizado, mas que na sua essência busca a todo o momento, sua efetivação e expansão.

A educação, enquanto esfera de produção e reprodução da prática social exige para sua transformação uma rigorosidade do método traçado para a luta de classes. E como tal, surge como fruto de uma necessidade histórica da classe na busca pela sua emancipação. Para isto, se faz necessária a análise constante entre a realidade, pautada pelas perguntas: Como se estrutura a sociedade? Que escola temos? Que ser humano está sendo formado? E a construção da sociedade, que enquanto classe quer-se alcançar, se relacionando às perguntas: Que sociedade se quer? Que escola é necessária para ajudar na construção desta sociedade? Que ser humano se quer formar? Quais são as condições necessárias para a materialização desta construção? Até que ponto se consegue determinar as condições necessárias, dentro da estrutura e superestrutura capitalista? Visto os limites: Quais são as

estratégias e táticas para a educação como elemento de transformação da prática social?

Ainda, com maiores ou menores problemas, são as escolas do MST, que por se encontrar em áreas de resistência, permitem em maior ou menor grau trabalhar no sentido de levar as transformações a seu limite dentro da organização social vigente. Possibilitando desde os espaços dos assentamentos e acampamentos colocarem as contradições em evidência, mostrando, perguntando e construindo as possibilidades, podendo gerar um salto qualitativo na luta. Entretanto, as necessidades do capital vão num único sentido, se valendo do Estado para este fim. Isto permite compreender que a luta por educação corresponde a um campo maior que a própria luta pela educação do campo, a mesma tem que ser travada como uma luta para a educação da classe trabalhadora. Concordando com D'AGOSTINI (2009), há por tanto, uma necessidade do MST de constante avaliação e aprofundamento de estudo, fundamentalmente no que diz à definição do método, pois é o mesmo quem determina o rumo político a seguir enquanto estratégias e táticas de classe. Considera-se, desta forma, que junto com o processo constante de avaliação, o aprofundamento dos estudos do Materialismo Histórico Dialético, se fazem necessário.

REFERÊNCIAS

AOUD, Samira. Política econômica no Brasil nos últimos vinte anos do século XX. In Instituto de Economia Agrícola, publicado no 31/05/2004
Disponível em:

<http://www.iea.sp.gov.br/out/verTexto.php?codTexto=1363> acessado no 02 de maio de 2013.

BOBBIO, N. BOVERO, M.A. **Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna**. Editora Brasiliense, São Paulo, 1986.

BLATMAN, Darío. **Keynes**. Disponível em:

<http://www.zonaeconomica.com/keynes1>, acessado no 15 de março de 2013.

CALDART, Roseli. (org). **Caminhos para a transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. Cadernos do Iterra – ano X – nº 15 – setembro 2010. Expressão Popular. São Paulo. 2010

CALDART, Roseli. **Educação do Campo** in Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular, São Paulo, 2012.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento** in Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular, São Paulo, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 10ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. Porto Alegre. L&PM
Coleção Fontes do Pensamento Político – vol. 2, 1981

DALMAGRO, Sandra. A escola no contexto das lutas do MST. Teses de doutorado, Florianópolis, UFSC, 2010.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Teses de doutorado, Salvador, UFBA, 2009.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/tesed_mst.pdf acessado no 08/02/2013

De OLIVEIRA, L., CAMPOS, M. **Educação Básica do Campo** in Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular, São Paulo, 2012.

ENGELS, Friederich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3ª edição Editora Expressão Popular, São Paulo, 2012

ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA APARECIDA. **Projeto Político Pedagógico**, Assentamento Zumbi dos Palmares, Passos Maia, 2010.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSORA CORÁLIA GEVAERD OLINNGER. **Projeto Político Pedagógico**. Passos Maia, 2012.

ESTADO DE SANTA CATARINA CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução N° 17/99/CEE/SC**. Florianópolis, 13 de abril de 1999. disponível em:

http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/legislacao/doc_download/133-resolucao-no-1799-cee-de-130499 acesso no 28 de maio de 2013

ESTADO DE SANTA CATARINA CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer N° 405**. Florianópolis, 14 de dezembro de 2004. disponível em:

http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/legislacao/doc_download/93-parecer-no-40504. Acesso no 28 de maio de 2013.

FERREIRA, José. **Do desenvolvimento local ao desenvolvimento territorial**. In XXVI ENEGEP – Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro de 2006.

FREITAS, Luiz Carlos. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neo tecnicismo?** In III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, fevereiro de 2011. Disponível em:

http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf acessado no 12 de abril de 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Editora Papirus, Campinas, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola improdutiva**. Editora Cortez, São Paulo, 1984.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**. Civilização Brasileira S.A., Rio de Janeiro, 1987.

JURADO, Jairo A Estrada. **La cuestión del desarrollo**. Disponível em: <http://www.econlink.com.ar/teorias-desarrollo> acessado no 16 de março de 2013.

KELSEN, Hans. **Teoria Geral do Direito e do Estado**. Martins Fontes, São Paulo, 2005, 4^a Edição.

KOLLING E., *et al.* **MST e Educação** in Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular, São Paulo, 2012.

LENIN, Vladimir Ilich. **Marx, Engels, Marxismo**. Editorial Progresso, Moscou, 1946, 4^a Edição.

LENIN, Vladimir Ilich. **O Estado e a revolução**. Hucitec, São Paulo, 1983.

MACHADO, Flávia. **Taxa de analfabetismo no campo é três vezes maior do que a das áreas urbanas**. Disponível em: http://redec.com.blogspot.com.br/2011/05/blog-post_06.html, acessado no 10 de maio de 2013.

MANÇANO, Bernardo F. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)** in Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular, São Paulo, 2012.

MARX, Karl 1977. O capital Livro1, v. 1. Contribuição à crítica da economia política

MARX, 1980, P. 688 – teoria da mais valia – história crítica do pensamento econômico.

MARX, K., ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. 1a. Edição. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2008.

MINISTERIO DE DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, SECRETÁRIA DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Território do Meio Oeste Contestado (versão preliminar)**. Xanxeré, 2006. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_territorio033.pdf , acessado no 18 de maio de 2013.

MOTTA, Vânia. C. **Ideologias do Capital Humano e do Capital Social: da integração à inserção e ao conformismo**. In Trab.Educ.Saúde, v.6 n.3, p. 549-571, nov. 2008/fev. 2009.

OLIVEIRA, Marcos A. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno**. Teses de doutorado, Curitiba, UFPR, 2008.
Disponível em:http://www.ppge.ufpr.br/teses/D08_oliveira.pdf, acessado no 05 de abril de 2013.

OLIVEIRA, Marcos A. **O MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário e a Educação “do” Campo: elementos para entender a questão agrária e a política educacional do Estado brasileiro para o meio rural na atualidade**. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-1507_int.pdf, acessado no 15 de abril de 2013.

PÉREZ, L., JIMÉNEZ, E. **Definición de un Ciclo Económico**, disponível em: <http://www.zonaeconomica.com/ciclos-economicos> acessado no 15 de março de 2013.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 1ª. Edição. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2000.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira. A organização Escolar**. 5ª. Edição Editora Moraes, São Paulo, 1984.

REVISTA CABRA & OVELHA. Pecuária. Agricultura. Produção e Sustentabilidade. **R\$ 115 bilhões!!! Governo libera valor recorde para financiar agricultura...** Edição n° 73, disponível em <http://www.cabraeovelha.com.br/website/Edicoes.php?e=73&c=738&d=0> acessado no 24 de abril de 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Autores Associados, São Paulo, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTES. **Processo para liberação do Ensino Médio. Projeto Político Pedagógico.** Passos Maia, 2008

VALLEJO, Osório León (org). **Vigotski, las corrientes pedagógicas contemporáneas y la innovación del currículo** (documentos de trabajo) – Línea de formación-investigación gestión curricular em Seminario Vigotski. Medellín, marzo del 2002.

VALLEJO, Osório León. **Desde la invención de los Dioses (ser maestro: cultura, familia, naturaleza, tiempo y escuela).** Revista Pedagogía y Dialéctica. Editora Lukas, Medellín, 2011.

VIGLIETTI, Leticia M. **Condições da relação escola/comunidade: um estudo de caso no município de Palhoça – SC.** In I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba. João Pessoa, PA, junho 2011