

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES E EDUCAÇÃO DO
CAMPO

Por Dilenio Dustan Lucas de Souza

Juiz de Fora, 2021

DILENO DUSTAN LUCAS DE SOUZA

ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES E EDUCAÇÃO DO
CAMPO

Tese apresentada à Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para o concurso de promoção para classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior.

Juiz de Fora, 2021

Souza, Dileno Dustan Lucas de

ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES E EDUCAÇÃO DO
CAMPO – Juiz de Fora: UFJF, 2021.

3 p., 30cm.

Tese para concurso de promoção para classe E – Universidade Federal
de Juiz de Fora, 2021.

Bibliografia: p.

1. Movimentos Sociais. I. Título

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

A tese de doutorado intitulada: **ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES E EDUCAÇÃO DO CAMPO**, elaborada por **Dileno Dustan Lucas de Souza** foi aprovada por todos os membros da banca examinadora, e aceita pelo Departamento de Educação após homologação do resultado como requisito parcial a obtenção do grau de:

PROFESSOR TITULAR DA CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR Juiz de Fora, XX de setembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Luciana Pacheco (Presidente)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. (Membro Titular) Antônio Claudio Moreira Costa

Universidade Federal Uberlândia

Prof. Dra. (Membro Titular) Janete Luzia Leite

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. (Membro Titular) Luís Mauro Sampaio Magalhães

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. (Membro Suplente) Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Juiz de Fora

Prof. Dr. (Membro Suplente) Célia Regina Otranto

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dedico essa pesquisa a dois grandes educadores da minha vida: Antônio e Davina, pois eternas são as saudades de um amor infinito.

As minhas crianças: Bruno, Luíza e Clara, sempre alegrando minha vida.

A minha mãe, pai, irmãos e a Simone pelo carinho sempre presente.

AGRADECIMENTOS

A elaboração desse texto se deve a muitos sujeitos dos Movimentos Sociais Populares e Acadêmicos, com isso afirmo que o resultado da pesquisa, mesmo que limitada, é parte de uma ação coletiva bastante extensa e intensa de troca de ideias e experiências. Nesse sentido, essa produção é parte de um conjunto de reflexões, pensamentos, experiências e militância. Mas de minha inteira responsabilidade.

Sumário

ABSTRACT	10
RESUMEN	11
INTRODUÇÃO	12
1. POR UM MÉTODO DE PESQUISA	20
2. UM CAMALEÃO CHAMADO ESTADO	29
2.1 - NEOLIBERALISMO NA AMÉRICA LATINA	35
2.2 - O MERCADO COMO COORDENADOR DAS ATIVIDADES ECONÔMICAS	38
2.3 - O ESTADO COMO ELEMENTO DE PRESERVAÇÃO DO FUNCIONAMENTO DO MERCADO	40
2.4- COMBATENDO A MENTALIDADE ANTIMERCADO	44
2.5- NEOLIBERALISMO: UM CAMINHO A SER COMBATIDO.....	46
2.6 - ESTADO NEOLIBERAL E SUAS METAMORFOSES.....	51
3. A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	73
3.1 - EDUCAÇÃO POPULAR: E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	78
3.2 – O QUE É EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DO CAMPO?.....	79
4 - É POSSÍVEL UM CONCEITO DE MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES (MSP)?	81
4.1 - MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES NO BRASIL E SUAS LUTAS HISTÓRICAS	91
5 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PRÁXIS.....	99
5.1 - MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES DO CAMPO.....	99
5.2 - OS MOVIMENTOS SINDICAIS DO CAMPO	100
5.3 – MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO	105
5.4 - DE EDUCAÇÃO RURAL A EDUCAÇÃO DO CAMPO	108
5.5 -MOVIMENTOS CAMPONÊS	108
6 - CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	113
6.1 - O MOVIMENTO E LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	115
6.2 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DO ENVOLVIMENTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES.....	116
6.3 - CONCEITO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	120
6.4 - A ORIGEM DO MOVIMENTO “POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO”	125
6.5 - A LUTA POR UM PROJETO POPULAR DE BRASIL	136
6.6 - A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA DO CAMPO	141
7 - LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES POR EDUCAÇÃO DO CAMPO	146
7.1 - O MST E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	146
7.2- A ESCOLA NA PERSPECTIVA DO MST	152
7.3 - A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO	159

7.4 – A ESCOLA DO CAMPO.....	162
7.5 - O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA	167
7.6 - A AÇÃO ESCOLA DA TERRA.....	168
7.7 - A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	169
7.8 - QUAL O CURRÍCULO PARA OS SUJEITOS DO CAMPO?	170
7.9 -CURRÍCULO QUALIDADE DE ENSINO E FORMAÇÃO POLÍTICA APROXIMAÇÕES PARA O DEBATE	176
8 CONCLUSÃO	182
9. REFERÊNCIAS BLIOGRÁFICAS.....	185

RESUMO

O objetivo desse texto intitulada ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO é de cumprir com as exigências para a progressão na carreira para professor titular (classe E), bem como analisar e/ou compreender as relações entre o Estado, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo com destaque para a dimensão educativa das práticas e concepções educativas dos movimentos sociais populares e sua interação educativa com a Educação do Campo.

Para o alcance do objetivo enunciado foi feita pesquisa qualitativa da atuação histórica passando por uma resumida discussão sobre o estado, a relação entre Educação Popular, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo a fim de pensar concepções e práticas educativas. E assim, captar as prováveis mudanças por que passou e passa a sociedade. Assim, a pesquisa foi dirigida para o exame dessas transformações, levando-se em consideração as mudanças políticas, econômicas e sociais por que passa a sociedade brasileira.

ABSTRACT

The objective of this text entitled STATE, SOCIAL MOVEMENTS AND EDUCATION OF THE FIELD is to comply with the requirements for career progression for full professor (class E), as well as to analyze and/or understand the relations between the State, Popular Social Movements and Education do Campo with emphasis on the educational dimension of the educational practices and conceptions of popular social movements and their educational interaction with the Education of the Country.

To reach the stated objective, a qualitative research of historical performance was carried out, passing through a brief discussion about the state, the relationship between Popular Education, Popular Social Movements and Rural Education in order to think about educational concepts and practices. And so, capture the likely changes that society has gone through and is going through. Thus, the research was directed towards examining these transformations, taking into account the political, economic and social changes that Brazilian society is undergoing.

Resumen

El objetivo de este texto titulado ESTADO, MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN DEL ÁMBITO es cumplir con los requisitos para la progresión de la carrera de profesor titular (clase E), así como analizar y / o comprender las relaciones entre el Estado, Movimientos Sociales Populares y Educación do Campo con énfasis en la dimensión educativa de las prácticas y concepciones educativas de los movimientos sociales populares y su interacción educativa con la Educación del País.

Para alcanzar el objetivo planteado, se realizó una investigación cualitativa de la actuación histórica, pasando por una breve discusión sobre el estado, la relación entre Educación Popular, Movimientos Sociales Populares y Educación Rural con el fin de reflexionar sobre conceptos y prácticas educativas. Y así, capturar los probables cambios que la sociedad ha atravesado y está atravesando. Así, la investigación se encaminó a examinar estas transformaciones, tomando en cuenta los cambios políticos, económicos y sociales que atraviesa la sociedad brasileña.

INTRODUÇÃO

Fiz ranger as folhas de jornal abrindo-lhes as pálpebras piscantes.
E logo de cada fronteira distante subiu um cheiro de pólvora
perseguido-me até em casa.
Nestes últimos vinte anos nada de novo há no rugir das tempestades.
Não estamos alegres, é certo, mas também por que razão
haveríamos de ficar tristes?
O mar da história é agitado.
As ameaças e as guerras havemos de atravessá-las,
rompê-las ao meio, cortando-as como uma quilha corta as ondas.
(Maiakóvski)

Nesses momentos de crise do capital o que se tem notado é a necessidade cada vez maior de fragmentação dos direitos da classe que vive do trabalho e consequentemente impor um único olhar sobre o mundo e a sociedade, qual seja: que não há saída, nos restando somente a sociedade de consumo. Aliado a esse fato encontramos um discurso corrente que se traduz na lógica da “sociedade do conhecimento”, ou seja, o conhecimento por excelência passa a ser visto como força produtiva, assim não é permitido a constituição do ser humano enquanto sujeito de sua história.

A adoção desse pensamento implica na compreensão de que não há lugar para o trabalho vivo como sujeito de transformação. A lógica será sempre do trabalho como objeto do capital, perde-se com isso o espaço de mediação, parece que o conhecimento independe do trabalho vivo para nutrir-se, é como se fosse uma forma superior, o que sugere a ideia de que o nosso trabalho é livre, sem condicionalidades, com isso elimina-se o espaço da contradição, da dialética e em seu lugar nos é imposto um vulgar determinismo tecnológico carregado da ideologia mercadológica.

Nesse sentido, a liberdade só se dará na medida em que o mercado for livre para praticar suas regras à revelia da humanidade, o que afirma o fetiche de que tornar os preços livres é igual a libertar a sociedade. Assim, a liberdade humana fica atrelada às relações de mercado negando o exercício que provoca conflito as leis de mercado. Partindo dessa ideologia de mercado não pode haver intervenção estatal no mercado o que traria a ideia de estado de bem-estado social. Dessa forma, o mercado não reconhece nenhum direito humano que não derive do seu próprio juízo.

Assim precisamos compreender as possíveis relações entre o Estado e a sociedade.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se

defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (MARX, 1997:21).

É preciso lembrar que, no Brasil, diferentemente do que ocorreu na Europa envolvida em duas guerras mundiais na primeira metade do século XX, políticas estimuladoras da industrialização e geração de empregos, nos setores público e privado, começam no ano de 1930, se estendem por toda a era Vargas e continuam até o final dos anos de 1970, já no período de esgotamento da ditadura militar – daí porque dizer que foram cinco décadas. Todavia, não se pode afirmar que esse contexto tenha se traduzido em um Estado de Bem-Estar social equivalente ao dos países europeus, ainda que os movimentos sindicais, ao longo dessas cinco décadas, tenham arrancado importantes conquistas no terreno da regulação de alguns direitos sociais.

Após um ciclo importante de expansão do setor produtivo estatal, assistiu-se, com o esgotamento do modelo de industrialização nacional, à adoção de medidas de desestatização. Na América Latina, por exemplo, alguns poucos países já registravam desde os anos de 1980 algumas experiências de desestatização, como no caso do Chile e México. Contudo, foi a partir do Consenso de Washington, no ano de 1990¹, quando as teses neoliberais tornaram-se hegemônicas na região, que o programa ampliado de privatização do setor produtivo estatal e dos serviços públicos ganhou grande importância. Há transferência de parte significativa dos ativos do setor público para a iniciativa privada.

A sociedade civil e os Movimentos Sociais Populares, por sua luta, passam a ter voz; retoma-se a democracia formal. Esta começa a ser reconhecida como representativa no espaço institucional, constituindo-se o terreno do público como aquele que está acima do privado. Nesse sentido, longe da desapareição das classes sociais, tanto a esfera pública como seu corolário, a democracia representativa, afirmam as classes sociais como expressões coletivas e sujeitos da história.

¹ O Consenso de Washington já não é um consenso mesmo para organizações como o Banco Mundial, que participaram de sua formulação. Fruto de um seminário que reuniu, em Washington, em 1990, economistas do governo norte-americano e de instituições internacionais, como o Fundo Monetário, o Consenso de Washington passou a ser sinônimo de medidas econômicas neoliberais voltadas para a reforma e a estabilização de economias “emergentes” – notadamente as latino-americanas. (GONÇALVES, Marcos Augusto. Introdução ao artigo: STIGLITZ, Joseph. O Pós-Consenso de Washington. In: *Folha de São Paulo*. Caderno Mais! São Paulo, domingo, 12/07/1998, p. 5.)

A representatividade se materializa através do voto. As mais diversas categorias de trabalhadores voltam a se organizar por intermédio dos movimentos sociais, seja nos sindicatos, nas diferentes associações, nos partidos políticos. Assim, redefinidas as relações entre as classes, a capacidade de representação elevou-se notavelmente e, como consequência, o papel e a função dos partidos políticos. Não é mais necessário que os partidos se identifiquem, pelas suas origens sociais, com certas classes sociais. O que é absolutamente necessário é que eles se identifiquem com tais ou quais modos de processar essa relação social de preservação da alteridade.

Por esse processo, é possível, pois, falar tanto de partidos políticos de esquerda quanto de direita, sem que isso remeta a uma base social marcadamente classista, lembrando que, na história ocidental os partidos que melhor processam a gestão dessa relação são notoriamente partidos cuja origem foi marcadamente classista. Com isso, toma corpo a mobilização em função das Diretas Já e da nova Constituição para o país, promulgada em 1988. Em suma, pode-se dizer que, do ponto de vista político, a década de 1980 proporcionou a rearticulação dos movimentos sociais, o que só foi possível pelo acúmulo de forças sociais.

O fim dos regimes militares no Cone Sul criou uma onda de otimismo em relação à democratização da sociedade, em especial, por meio do aprofundamento do caráter público do Estado, após o longo inverno de violência institucional. Mas a chamada transição não caminhou inexoravelmente para a democracia, como, aliás, a análise da correlação de forças já indicava na época. No Brasil, as eleições indiretas e a constituinte congressual foram derrotas que sinalizaram que a "transição lenta, gradual e segura" contava com forte apoio das classes dirigentes. No entanto, também as multidões que clamaram por "Diretas, Já!" e a reorganização dos movimentos sociais em favor de uma Constituinte Soberana deixaram suas marcas. Apesar da constituinte de 1988 não ter sido "livre e soberana" como reivindicaram os setores democráticos da sociedade brasileira, condições políticas e conjunturais excepcionais garantiram significativas conquistas no Capítulo m da Constituição Federal de 1988: "Da Educação, da Cultura e do Desporto". (LEHER, 2000:145).

Nesse contexto, é preciso compreender, como afirma Oliveira (1998), que o Estado passe a ter o significado de opressão, atraso, megalomania, incompetência, privilégio. E o mercado torne-se o deus que tudo pode, que para tudo dará solução, sendo sinônimo de competência, qualidade, honestidade, ou seja, um Estado mínimo e um livre e amplo mercado. Assim, "a teoria clássica do livre comércio serve para formular um esquema de divisão do trabalho que vem respondendo a interesses dominantes tanto do centro do sistema capitalista como na sua periferia" (SOARES, 2000:15). O fundo público, em suas diversas formas, passa a ser o pressuposto do financiamento da acumulação de capital e

do financiamento da reprodução da força de trabalho, passando também a atingir globalmente toda a produção, por meio dos gastos sociais.

Muitos críticos do Estado de Bem-Estar social têm observado que, no fundo, a resultante foram bastiões corporativistas, com cada uma das classes sociais ou grupos específicos defendendo ferozmente seus interesses, que não se espraiam para os outros, confinando a gestão do Estado e dos interesses sociais a guetos particulares, a partir dos quais políticas de caráter geral tornam-se impossíveis. Trata-se de uma visão conservadora, que revela a aspiração por uma desregulação total ou pela volta às práticas de uma acumulação selvagem e pelo retorno das classes sociais – neste caso, os assalariados – à mera condição de pura força de trabalho. Interpretações mais ingênuas vêem nas instituições do Estado de Bem-Estar social a possibilidade de harmonizar as relações sociais, enquanto as interpretações mais pessimistas, vindas, sobretudo, da esquerda comunista, viam nas instituições e práticas da esfera pública e nas políticas do Estado de Bem-Estar-social apenas a cooptação de largas parcelas do operariado e a anulação de seu potencial revolucionário. Um esquerdismo infantil impenitente julga que, no fundo, a educação pública, a saúde pública, a previdência social e outros direitos geram instituições estruturadoras das relações sociais que não passam de ilusão, porquanto não respondem às demandas dos trabalhadores, mas contribuem para reproduzir o capital.

O Estado de Bem-Estar social não deixou, por isso, de ser um Estado classista, isto é, um instrumento poderoso para a dominação de classe, mas está muito longe de repetir apenas Estado "comitê executivo da burguesia" da concepção original de Marx expressa no *Manifesto do Partido Comunista* (s/d), explorada a fundo por Lênin (1986). Creio que não podemos descuidar de questões de extrema relevância, fundamentadas no pensamento de Lênin (1986), e que Florestan Fernandes aborda, ao prefaciar o livro *O Estado e a Revolução*, ou seja, a necessidade de uma revolução socialista que considere os seres humanos tais como são. Para isso, seria preciso ir direto à nossa formação histórica e demarcar as contradições polarizadas entre a sociedade burguesa e o proletariado. Uma abordagem diferente desta, afirma Fernandes, aponta para o perigo de uma possível utopia que corre o risco de falsificar a realidade e de gerar falsas esperanças. Se “as utopias podem ser perigosas e a revolução proletária não pode entregar-se ao erro de fortalecer o inimigo, encastelado por trás do poder do Estado capitalista”, há que olharmos nosso paradigma de produção da existência da forma como ele se concretiza.

O fundo público, nessa perspectiva, confirma o que já afirmáramos anteriormente: o Estado de Bem-Estar social foi um ganho enorme para o capital. De um lado, porque cooptou, através da regulamentação das relações de trabalho, que os trabalhadores europeus aceitassem o padrão taylorista-fordista de produção, porque estabeleceu formas de controle que individualizaram a força de trabalho e, ainda, porque sustentou a reprodução e a qualificação desta força de trabalho. De outro, porque acumulou capital para a construção das condições gerais de produção, como: transporte, comunicação, energia, pesquisa, tecnologia.

Desse modo, os gastos sociais públicos mudam as condições da distribuição dentro de uma relação social de produção que parecia ter permanecido a mesma; o fundo público, como financiador, articulador, ou seja, como capital em geral, cuidou das condições de circulação de capitais. O dismantelamento dos movimentos sociais populares nos coloca diante de uma “redefinição do Estado em termos clássicos no sentido marxiano, com redução de suas funções de cunho social universalista, e ampliação do espaço e poder dos interesses privados, particularistas, da acumulação”. (FERRARO, 1999:35).

O capital, como um sistema de controle do metabolismo social, pôde emergir e triunfar sobre seus antecedentes históricos, abandonando todas as considerações às necessidades humanas ligadas às limitações dos "valores de uso" não quantificáveis, sobrepondo a estes últimos o imperativo fetichizado do "valor de troca" quantificável e sempre expansível. Ou, mais precisamente, podemos afirmar, assim como Wood, (2003:8), a saber: "o capital preciso do Estado para manter a ordem e garantir as condições de acumulação". Offe (1991), apesar de ser um autor não identificado como marxista, também afirma que a grande contradição enfrentada pelo capitalismo hoje é que ele “não pode coexistir com o Estado social nem continuar existindo sem ele”,

O Estado, longe de se reduzir a um instrumento externo às relações sociais, articula-se a elas. Entretanto, pergunto: por que meio a dominação de classe pode superar sua própria base estreita para organizar o consenso de uma ampla camada da população em torno de sua política? Baseando-me em Gramsci, penso que a hegemonia ou o consenso em torno de questões que interessam à classe burguesa, seja obtida através de intelectuais “orgânicos” que representam esta classe. Estes se encarregam de organizar e difundir o discurso justificador das políticas adotadas, incorporando elementos provenientes das camadas subalternas, porém ressignificando-os (GRAMSCI, 1981).

Gramsci (1981) acentua a necessidade de compreendermos o Estado como organizador da classe dominante e de suas necessidades de acumulação de capital. Na sua avaliação não há como estender o Estado sem redefini-lo diante de uma perspectiva estratégica nova, em que seja estabelecido o conflito de posição, permitindo à classe que vende sua força de trabalho um novo Estado. Sobretudo, porque vivemos o tempo da quantidade, da medida, da geometria, modernamente qualificadas em um discurso veiculado por intelectuais coletivos², que percorrem o mundo explicando-o segundo qualidades e percepções tão sensíveis a ponto de legitimarem uma nova relação entre a humanidade e o mundo. Nessa nova relação, as pessoas podem explorar-se dignamente, vender-se e comprar-se racionalmente, matar em nome da paz, atacar populações pobres e desarmadas em nome de uma “defesa preventiva” e criar objetos tão artificiais quanto mais naturalizada vem-se tornando a vida e a desigualdade social.

Atualmente, vemos ser oferecida a varinha mágica da *globalização* como uma solução automática para todos os problemas e contradições enfrentados. Esta solução é apresentada como uma novidade completa, como se a questão da globalização aparecesse no horizonte histórico somente há uma ou duas décadas com sua promessa de bondade universal, ao lado da outrora igualmente saudada e reverenciada noção da "mão invisível". Mas, na realidade, o sistema do capital moveu-se inexoravelmente em direção à "globalização" desde seu início. Devido à irrefutabilidade de suas partes constitutivas, ele não pode considerar-se completamente realizado a não ser como um sistema global totalmente abrangente. É por essa razão que o capital procurou demolir todos os obstáculos que permaneciam no caminho de sua plena expansão e porque ele deve continuar a fazê-lo enquanto o sistema perdurar. (MÉSZÁROS, 2000: 13).

Nesse “novo mundo”, a consciência, uma instância sempre formadora do modo como percebemos o mundo – como delimitamos as “coisas”, como criamos nossos horizontes, nosso campo de observação – fazendo surgir o que, hoje, conhecemos como a história sentida e reivindicada, refaz os objetos de nossas estruturas em um novo modelo de competências globalizadas, flexíveis, multifuncionais, neoliberais. Pode-se fazer uma leitura da crise estrutural do capital como uma manifestação do enfrentamento do sistema com seus próprios limites intrínsecos.

A adaptabilidade deste modo de controle do metabolismo social pode ir tão longe quanto a "ajuda externa" compatível com suas determinações sistemáticas permita fazê-lo. O próprio fato de que a necessidade desta "ajuda externa" aflore - e, apesar de toda a mitologia em contrário, continue a crescer durante todo o século XX - foi sempre um indicativo de que algo diferente da normalidade da extração e apropriação econômica do sobretrabalho pelo capital tinha que ser introduzido para conter as graves "disfunções" do sistema.

² Para uma melhor compreensão do significado de “intelectuais coletivos”, ver: Gramsci (1981) e Lênin (1986).

E, durante a maior parte de nosso século, o capital pôde tolerar as doses do remédio ministradas e nos poucos "países capitalistas avançados" - mas somente neles - pôde até mesmo celebrar a fase mais obviamente bem-sucedida de expansão do desenvolvimento durante o intervencionismo estatal keynesiano das décadas do pós-guerra. (MÉSZÁROS, 2000: 14).

Isso porque as ideologias funcionam como agentes de unificação social, como cimento de uma base de classe, ou seja, as ideologias não são o que se poderia chamar de ilusões e sim manifestações implícitas que se apresentam no cotidiano da luta das classes sociais. Para se criar um mundo novo é necessário destruir o velho, mas, para que isso aconteça também precisamos saber o que este novo deve ser. “Antes de mais nada é preciso revolucionar os espíritos. Para que uma grande modificação social salve os homens, é preciso primeiro que ela apareça para a maior parte deles como evidente e lógica”. (BUCI-GLUCKSMANN, 1980: 113-4).

Essa é a nossa história recente. O *locus* de um Estado, cuja formação tem constituído políticas sociais subordinadas a interesses econômicos e políticos da burguesia – interesses esses que renascem em momentos específicos, quando se torna necessário calar as necessidades e as reivindicações dos trabalhadores. Nesse sentido, o Estado tem-se tornado exatamente a expressão do antagonismo de classes, que, em nada lhe confere o tom conciliatório que pretende lhe seja imputado; apresenta-se, isso sim, como dominador de uma classe, o proletariado, impondo a esta restrições severas e diversas.

Wood explicita muito bem como a exploração capitalista se realiza em dois momentos, possibilitando desvelar o papel que o Estado desempenha nesse processo.

(...) dois momentos de exploração capitalista – apropriação e coação – são alocados separadamente à classe apropriadora privada e a uma instituição coercitiva pública, o Estado: de um lado, o Estado “relativamente autônomo” tem o monopólio da força coercitiva; do outro, essa força sustenta o poder “econômico” privado que investe a propriedade privada capitalista da autoridade de organizar a produção – uma autoridade provavelmente sem precedentes sobre a atividade produtiva e os seres humanos nela engajados. (WOOD, 2003: 36).

É importante que, em alguns momentos, pareça que o Estado defende a conciliação interclasses. São atenuados ou evitados enfrentamentos bruscos, ocultando-se a finalidade de derrotar os trabalhadores sutilmente. Quer dizer, então, que aquele Estado que se propõe a arbitrar, com imparcialidade, os conflitos decorrentes das desigualdades entre as classes sociais realmente não existe, é mais um fetiche; é possível afirmar, mesmo, que o Estado é concebido como o organismo próprio de um grupo, destinado a criar condições favoráveis para a maior expansão de classe.

Pode-se dizer que a burguesia precisa de um Estado vigilante às suas necessidades e hegemonia, que, como sublinha Gramsci, passa por aspectos como o econômico, o político e o cultural: assim, não é possível entender o Estado apenas no seu aspecto governamental, mas articulado dialeticamente ao aparelho privado de hegemonia, ou sociedade civil, pois ele não é simplesmente um instrumento externo à classe no poder, mas desempenha uma fundamental condição unificadora. Isso porque a burguesia é construída por frações que expressam interesses diversos, e o Estado é exatamente esse elo unificador e pacificador que garante, em última instância, sua unidade em torno de uma determinada coalizão de frações burguesas.

Como podemos acreditar que neste modelo de Estado ou de sociedade seja possível uma democracia concreta? O que esperar desse Estado se não a concessão de escolhermos entre os burgueses aqueles que nos irão governar? Como Luxemburgo (2001) afirmou: se a democracia se torna supérflua ou incômoda para a burguesia, ela é, ao contrário, importante para os trabalhadores, que, ideologicamente, assumem a perspectiva de que é possível estabelecer outras relações por dentro do Estado.

(...) O capitalismo é estruturalmente antitético à democracia não somente pela razão óbvia de que nunca houve uma sociedade capitalista em que a riqueza não tivesse acesso privilegiado ao poder, mas também, e principalmente, porque a condição insuperável de existência do capitalismo é o fato de a mais básica das condições de vida, as exigências mais básicas de reprodução social, ter de se submeter aos ditames da acumulação de capital e às "leis" do mercado. Isso quer dizer que o capitalismo coloca necessariamente mais e mais esferas da vida fora do alcance da responsabilidade democrática. Toda prática humana que é transformada em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Isso significa que a democratização deve seguir *pari passu* com a "destransformação em mercadoria". Mas tal destransformação significa o fim do capitalismo. (WOOD, 2003: 8).

Esse fetiche democrático servirá, por um lado, de porto seguro para garantir uma disputa marcada por vencedores e vencidos. Por outro lado, é importante que os trabalhadores se sintam de alguma forma incluídos nesse processo, pois, ao serem excluídos, podem se culpabilizar pelo seu próprio insucesso, fruto de uma explicável "incompetência técnica", mas podem, também, começar a perceber melhor a realidade e a fazer reivindicações, o que é um risco. . .

Com isso, a *mea culpa* social certamente ameniza a luta entre classes divididas por interesses antagônicos e reforça o forte apelo ideológico neodarwinista de que os trabalhadores são responsabilizados por sua "incapacidade" de ação, procurando naturalizar as derrotas da classe trabalhadora. Não é sem motivo que esse patamar democrático burguês ora constituído representa uma perfeita obra de submissão dos

trabalhadores, pois “a democracia é indispensável, não porque torne supérflua a conquista do poder político pelo proletariado, mas, ao contrário, por tornar essa perspectiva necessária tanto quanto a única possível”. (LUXEMBURGO, 2001: 101).

1. Por um método de pesquisa

A doutrina materialista sobre as alterações das circunstâncias da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da sociedade. A coincidência da modificação das circunstâncias com a alternativa humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária. (MARX e ENGELS, 1993).

A tradição dialética nos lembra da importância metodológica da prática cotidiana para entender a formação da consciência social e suas tensões. Considerando a práxis é possível chegar-se a uma investigação mais precisa, daí a importância de entendermos as discordâncias entre as diversas formulações metodológicas. Porém, é preciso considerar as formas diferenciadas de construção do objeto³ do ponto de vista ideológico e não se admitir que elas sejam conduzidas dentro de uma disciplina comum que vise ao conhecimento imparcial e objetivo.

Talvez o argumento de que a experiência é um nível inferior de realização metodológica que só pode produzir o mais grosseiro "senso comum", "matéria-prima" ideologicamente contaminada e dificilmente qualificadora para ingresso no laboratório das generalidades, deva ser repensado. Não creio que seja assim; pelo contrário, considero tal suposição como uma ilusão muito característica de certos intelectuais, os quais supõem que a maioria dos seres humanos sejam estúpidos. A experiência é válida e efetiva, embora dentro de determinados limites de conhecimento.

A questão que temos imediatamente à nossa frente não é a dos limites da experiência, mas a maneira de alcançá-la ou produzi-la. A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento, sem crítica e reflexão

³ Para Gramsci, bem como para os clássicos do marxismo, o sujeito e o objeto não são senão momentos relativos da práxis, da atividade histórica dos homens. Daí o caráter de imanentismo total que ele vê no marxismo, o que lhe permite superar as falsas polarizações de materialismo e idealismo metafísico e estabelecer o marxismo como filosofia da práxis. (Gramsci, 1978, p. 4/5)

ideológica de um campo social. Por isso, Gramsci (1989, s/d) insiste que todos somos intelectuais a partir de nossos conhecimentos e experiências. Assim, homens e mulheres são racionais e refletem sobre o que acontece ao seu redor, no mundo, não meramente como senso comum ou bom senso, mas num processo crítico-construtivo.

Dessa forma, não podemos conceber o ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadoras, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. Ou seja, ocorrem mudanças cotidianas nesse ser que dão origem a uma prática de experiência modificada e diferenciada, sendo que essa experiência é determinante, exercendo pressões sobre a consciência social e propondo outras questões para o exercício daquilo que se convencionou chamar de trabalho intelectual mais elaborado. A experiência não deve ser tratada meramente como processo de alienação e sem ideologias. Pois, ao que se supõe, constitui um importante parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico. Então, não basta fazer grandes descobertas ou buscar originalidade, é preciso socializá-las para que, ao tomarmos contato com essa nova verdade, possamos incorporá-las e transformá-las, a partir de suas peculiaridades individuais e coletivas, de um ponto de vista de classe.

A construção humana pode criticar sua própria concepção de mundo, a fim de torná-la unitária e coerente para iniciar uma elaboração crítica e consciente. Pois, *“se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo”* (GRAMSCI, 1989:13). A experiência, portanto, não chega obedientemente.

A experiência não espera, de maneira discreta, do lado de fora da porta dos gabinetes dos pesquisadores, o momento em que o discurso da demonstração científica convocará a sua presença. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerras de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas e seus sobreviventes também têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas e, na prisão, pensam de modo diverso sobre as leis e a quais tipos de pessoas elas se aplicam. Frente a esses e a outros exemplos da realidade do cotidiano, velhos sistemas conceptuais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença. (THOMPSON, 1981). Assim, penso que essas experiências do conhecimento façam parte do nosso cotidiano de pesquisa, promovendo o diálogo entre o ser social e a consciência social. Nesse sentido, Freire (1978) nos chama

a atenção para a construção de uma consciência coletiva e a necessidade do diálogo como fundamental para se rever a ordem social injusta em que vivemos.

No que concerne à educação, nossa área de pesquisa, percebe-se uma dicotomia nos processos educativos formais, onde são delineados e oferecidos tipos de educação diferenciados considerando às classes sociais a que se destinam. Porém, se o ser social não é algo inerte, é certo que a sua consciência social não é um recipiente passivo de conformações, assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido; com isso as pessoas podem, dentro de limites, viver as expectativas sociais que lhes são impostas pelas categorias conceituais dominantes. (THOMPSON, 1981).

Em decorrência, compreendo que o método, principalmente no campo das ciências humanas e sociais, não pode ser considerado como um laboratório de verificação experimental, e sim como capaz de oferecer evidências de causas necessárias, podendo ser encarado não como um pensamento que ordena e sim como o que procura desordenar algo constituído socialmente. E mesmo quando mantém a ordem, isto é, a estrutura, o método já estão a caminho de desfazê-la. Dessa forma, o objetivo imediato do conhecimento é compreender os "fatos" ou evidências, certamente dotados de existência real.

Tomando-se como referência esta concepção de conhecimento, é possível afirmar-se a necessidade de uma educação desinteressada⁴, ou seja, de uma escola que proponha uma formação integral, considerando a parte técnico-filosófico-política; uma escola unitária voltada aos interesses da classe trabalhadora. Creio que, a partir dessa formação desinteressada, seja possível forjar uma nova forma de fazer pesquisa, que contribuirá na elaboração e difusão de novas concepções do mundo, considerando a importância da passagem de uma concepção mecanicista para uma concepção da filosofia da práxis, em que se poderá obter uma compreensão mais aproximada da unidade entre teoria e prática e vice-versa.

Nesse sentido, a pesquisa, assim como a educação, deve ser encarada como um ato de libertação, afirmando a sua eficiência no trato com as camadas exploradas e oprimidas da sociedade, facilitando o aparecimento da solidariedade desinteressada, o desejo de

⁴ Sobre a concepção de "educação desinteressada" em Gramsci, s/d; ver também NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

buscar a verdade. Assim o ensino, deve ser acima da média, para que se possa estimular o progresso intelectual, para que os proletários saiam da simples reprodução de palavras panfletárias e consolidem uma visão crítica do mundo onde se vive e se luta. Gramsci (1978)

Nesse sentido essa tese pretende considerar o deslocamento de recursos, por outro lado, é preciso compreender que esse redimensionamento é também determinado pela crise do modelo taylorista/fordista de acumulação e, associado a esta crise, pela posição hegemônica que assumem as forças que representam o neoliberalismo (FERRARO, 1999). Em síntese, a pesquisa procurará apresentar proposições teóricas acerca do tema, no sentido de compreender cada vez mais a problemática e ampliar os horizontes teóricos,

No estudo da metodologia e nas demais áreas de conhecimento, como é o caso da educação, os mecanismos de poder são exercidos das mais diversas maneiras, principalmente, através da marginalização da experiência social, afirmando-se assim a hegemonia de uma minoria detentora do conhecimento. É importante vislumbrar uma relação entre o pesquisador com a pesquisa, do método e sua validade, na medida em que se pensa em uma estrutura social que tenha as práticas sociais como eixo central.

É partindo da análise desse tipo de relação social que informa a metodologia, que o conhecimento é interpretado enquanto um instrumento de poder. Pois, na verdade, esse princípio pedagógico encontra na educação nada mais do que o próprio princípio de alienação do homem, o que provoca a necessidade de elaborar-se um conhecimento onde essas contradições devam estar bem explicitadas, a partir da consciência de cada homem e de cada mulher que conhece, que admira, na medida em que desenvolve o saber. Esse saber não se constrói isoladamente, mas, dialeticamente, através das possibilidades oferecidas pelos outros e no contato com as reflexões, conhecimentos e experiências sociais.

Sendo assim, é preciso que se repense o espaço educativo, pois “o ambiente não-educado e rústico dominou o educador, o vulgar senso comum se impôs à ciência e não vice-versa; se o ambiente é o educador, ele deve ser por sua vez o educado” (Gramsci,1989: 132). Nesse sentido, Marx e Engels afirmavam que “A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado” (1993:108). Devemos considerar que as lutas contra velhas práticas

metodológicas na educação não são algo tão simples como possa parecer, exatamente por se tratar de pessoas humanas e de toda uma complexidade social.

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. (. . .) Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir em que apenas um operário manual se torne qualificado, mas em que cada 'cidadão' possa se tornar 'governante' e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de fazê-lo: A democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados) assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessária ao fim de governar. Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a "iniciativa privada" no sentido de fornecer esta capacidade de preparação técnico-política de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em ordens "juridicamente" fixadas e cristalizadas ao invés de superar as divisões em grupo: a multiplicação das escolas profissionais cada vez mais especializadas desde o início da carreira escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência. (GRAMSCI, 1989:122).

Assim, a metodologia científica, incluindo a que se debruça sobre o campo da educação, é muito mais do que regras pré-determinadas e definidas de como se deve fazer uma pesquisa. Ela auxilia a refletir e propiciar um olhar diferenciado, tendo como referência o objeto da pesquisa; permite que esse olhar seja curioso, criativo, crítico, científico, ou seja, é preciso partir desses pressupostos para pensar efetivamente no estudo a ser realizado com maturidade metodológica, sem que a pesquisa fique reduzida ou subordinada exclusivamente ao método. Ou seja, nenhuma pesquisa pode ser controlada de tal forma que seus resultados estejam previamente definidos. Nesse sentido considero que a pesquisa em processo é sempre impossível de ser delimitada.

Por isso, a investigação como processo, como sucessão de acontecimentos ou desordem do ordenado, acarreta noções de causa, de contradição, de mediação e da organização da vida social, política, econômica e intelectual, e as concepções vão sendo refinadas através dos procedimentos de teorias opressoras dentro de um determinado pensamento. Por essa razão, não aceito a verdade de que a teoria pertença apenas à esfera da teoria. Toda noção ou conceito surge de engajamentos empíricos e, por mais abstratos que sejam os procedimentos de sua auto-interrogação, esta deve ser remetida a um compromisso com as propriedades determinadas da evidência e defender seus argumentos.

O pesquisador, às voltas com seus problemas de pesquisa, depara-se com muitas opções metodológicas, porém a presença da contradição é constante no processo dialético, o que pode representar dificuldades para fazer escolhas.

O método, então, pode ser considerado como um esforço para atingir um objetivo determinado pela pesquisa, um caminho pelo qual deve-se chegar a um determinado resultado. Pode-se dizer que o método é algo que indica uma sequência a ser seguida de forma ordenada e organizada, mesmo que os caminhos se adaptem de maneiras diferenciadas durante o percurso da pesquisa. Coloca-se o método como uma investigação planejada para se chegar a um lugar, a um determinado tipo de conhecimento, como explicita Thompson (1981).

A teoria marxista continua onde sempre esteve, no sujeito humano real, em todas as suas manifestações (passadas e presentes); no entanto, não pode ser conhecido num golpe de vista teórico (como se a teoria pudesse engolir a realidade de uma só bocada), mas apenas através de disciplinas separadas, informadas por conceitos unitários. Essas disciplinas ou práticas se encontram em suas fronteiras, trocam conceitos, discutem, corrigem-se mutuamente os erros.

O método, então, assinala um percurso a partir de técnicas que lhe auxiliam, porém é importante alertar que, nem sempre quando se está desenvolvendo uma pesquisa, o pesquisador tem as direções completamente definidas.

O materialismo histórico-dialético emprega conceitos de igual generalidade e elasticidade – “exploração”, “hegemonia”, “luta de classes” – mais como expectativas do que como regras. E até categorias que parecem oferecer menor elasticidade, como - “feudalismo”, “capitalismo”, “burguesia” - surgem na prática histórica não como tipos ideais realizados na evolução histórica, mas como famílias inteiras de casos especiais, famílias que incluem órfãos adotados e filhos da miscigenação tipológica.

Como disse Thompson (1981), a nossa desgraça, enquanto marxistas, é que alguns de nossos conceitos são moeda corrente num universo intelectual mais amplo, ou seja, são adotados em outras disciplinas que lhes impõem sua própria lógica e os reduzem a categorias estáticas.

Penso que o conhecimento não deva ficar simplesmente aprisionado no passado, ainda que não possa prescindir deste. O passado nos ajuda a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestaram, e tudo quanto

podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social. Uma parte desse conhecimento pode ser teorizada, menos como regra do que como expectativa. Daí a importância de entender a história como processo em construção, ou seja, a história pensada como desordem racional e não como ordem de uma estrutura social, por isso, pode e deve haver intercâmbio com outros conhecimentos e teorias sem dizer com isso que tudo é possível.

Aquelas proposições do materialismo histórico que influem sobre a relação entre ser social e consciência social, sobre as relações de produção e suas determinações, sobre modos de exploração, luta de classes, ideologia, ou sobre formações sociais e econômicas capitalistas, são derivadas da observação do suceder histórico no tempo.

Há dificuldades bem conhecidas, tanto na explicação do processo metodológico como na verificação de qualquer explicação, pois nunca podemos retomar esses laboratórios, impor nossas próprias condições, e repetir o experimento. Isso porque os resultados, com o tempo poderão mostrar como essas relações foram vividas, sofridas e resolvidas; assim esse resultado lançará, por sua vez, luz sobre as maneiras pelas quais os elementos se relacionavam anteriormente e a força de suas contradições. Trata-se do humano, objeto que é, ao mesmo tempo, sujeito que incide e modifica este objeto, porque é vivo, porque é histórico, porque produz ciência sobre si mesmo.

Por isso, o laboratório não deixa de ser necessário, uma vez que o processo, o ato de acontecer, está presente em cada momento da evidência, testando cada hipótese através de uma consequência, proporcionando resultados para cada experiência humana já realizada. A explicação não pode tratar de absolutos e não pode apresentar causas suficientes, o que irrita muito algumas almas simples, que aguardam impacientes o pacote fechado das explicações acabadas.

É com base nessa compreensão metodológica e conjugando teoria e prática, que tomarei como princípio da pesquisa. Penso que a pesquisa se apresenta dentro de uma perspectiva eminentemente particular, na medida que envolva questões específicas, situadas em um tempo e um espaço determinado. Ou seja, tem a facilidade de se adequar a questões atuais da prática educativa cotidiana, propiciando o aprofundamento no contexto a ser pesquisado. Assim sendo, ajudará na investigação de fenômenos contemporâneos em sua totalidade e profundidade, propiciando a busca de alternativas que favoreçam a descoberta de situações as quais possam parecer inicialmente

complexos. Isso pode ser bastante positivo nessa pesquisa possibilitando a ampliação do conhecimento em seus aspectos educativos.

A pesquisa é motivada por uma metodologia que garante pensar a educação para além das salas de aula, ou seja, no seio dos movimentos sociais populares e, certamente é uma boa alternativa nessa direção. Assim, o foco dessa pesquisa tem como eixo fundamental toda uma conjuntura que a envolveu e envolve.

Como forma de finalizar essa parte referente à metodologia, acredito ser interessante ressaltar que, no pensamento gramsciano, os aspectos teóricos não são trabalhados isoladamente, mas articulados de forma intrínseca, numa relação de mútua determinação, sendo impossível estabelecer o determinante e o determinado; são partes de um “todo” orgânico. Ao discutir o processo educacional, por exemplo, são utilizados todos os conceitos formulados, seja de cultura, de homem, educação etc. E, em se tratando do ser humano, este será visto como um conjunto de relações sociais dos mais diversos níveis.

O homem conhece objetivamente na medida em que o conhecimento é real para todos o gênero humano, historicamente unificado em um sistema educacional unitário, mas este processo de unificação histórica ocorre com o desaparecimento, contradições internas de que dilaceram a sociedade humana, contradições que são condições da formação dos grupos e do nascimento da ideologia não universal-concretas, mas que envelhecem imediatamente, graças à origem de prática da sua substância. Trata-se, portanto, de uma luta pela objetividade (para libertar-se das ideologias parciais e falazes) e esta luta é própria pela luta unificação cultural do gênero humano, o que os idealistas chamam de “espírito” não é um ponto de prática, mas na chegada: o conjunto das superestruturas em devenir para a unificação concreta e objetivamente universal, e não mais um pressuposto unitário, etc (. . .) conhecemos a realidade apenas em relação ao homem, e como o homem é um devenir histórico, também o conhecimento e a realidade são um devenir, também a objetividade é um devenir, etc. (GRAMSCI, 1981:170).

Com isso, o que se pretende é trabalhar com práticas de pesquisa que considerem o ser humano na sua totalidade, apontando um tipo de conhecimento que esteja em consonância com uma compreensão cada vez mais detalhada da sociedade em que vivemos, tendo como preocupação uma formação ampla, “desinteressada”, *omnilateral* sem vínculo imediato com o mercado de trabalho.

Diante dessa compreensão desenvolvo uma pesquisa orgânica para compreender o objeto aqui proposto e trabalhar com políticas educacionais, mais especificamente. Nesse sentido chamo atenção para o fato de que Educação popular é o nome genérico para experiências pedagógicas realizadas, no mais das vezes, fora dos sistemas regulares de ensino, envolvendo crianças, adolescentes e adultos em situações de aprendizagem de

conteúdo, habilidades ou trabalhos⁵. Isso porque acredito ser preciso compreender a disputa de projetos sociais que é cada vez mais complexa, devido à neoliberalização do Estado e de suas relações com a sociedade civil. Iniciada ainda no fim de século passado, esta disputa fica cada vez mais evidente com o surgimento de novos sujeitos sociais na arena política.

⁵ Ver: Freire, Paiva, Brandão entre outros.

2. UM CAMALEÃO CHAMADO ESTADO

Na pesquisa, devemos proceder sabendo que uma primeira definição só pode ser provisória e quer, mais adiante, ela pode demonstrar-se completamente errônea, devendo ser mudada. (Gruppi, 1983, p.7)

A crise do capitalismo é estrutural e permanente. E como forma ideológica de se recuperar apresenta a todo momento a necessidade de fragmentação dos direitos dos trabalhadores/as, a saber:

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado. (Mészáros, 200, p. 7)

Por isso, o capitalismo, tenta impor um único olhar sobre o mundo e a sociedade, qual seja: que não há saída, nos restando somente a sociedade de consumo e descarte. Aliado a esse fato encontramos um discurso corrente que se traduz na lógica da tal “sociedade do conhecimento”, ou seja, o conhecimento por excelência passa a ser visto como força produtiva, assim não é permitido a constituição do ser humano enquanto sujeito histórico.

A adoção dessa concepção implica na compreensão de que não há lugar para o trabalho como sujeito de transformação, a lógica será sempre do trabalho como objeto do capital, perde-se com isso o espaço de mediação, parece que o conhecimento independente do trabalho vivo para nutrir-se, é como se fosse uma forma superior, o que sugere a ideia de que o nosso trabalho é livre, sem condicionalidades, com isso elimina-se o espaço da contradição, da dialética e em seu lugar nos é imposto um vulgar determinismo tecnológico carregado da ideologia mercadológica.

Dessa maneira, o que precisamos compreender é que toda a história de desenvolvimento do capitalismo se dá com bases nas relações de exclusão, marginalização e desigualdade.

Nesse sentido, é apresentada a ideologia de que a liberdade só se dá na medida em que os preços são livres. Ou seja, o subproduto da libertação dos preços é que garante a libertação da humanidade. Assim, cria-se o fetiche de que ao tornar os preços livres a humanidade se liberta. Assim, a liberdade humana está atrelada às relações do capital,

negando-se qualquer exercício de liberdade que provoque conflito com as leis de mercado. Partindo dessa compreensão não pode haver intervenção estatal no mercado, assim não se reconhecendo nenhum direito humano que não derive de posição no mercado se esgotando os direitos humanos no direito de propriedade.

É preciso ter em mente que as novas forças de produção e relações de produção não se desenvolvem a partir do nada, não caem do céu, nem das entranhas da ideia que se põe a si própria; e sim no interior e em antítese ao desenvolvimento existente da produção e das relações de propriedade tradicionais herdadas. Se no sistema burguês acabado cada relação econômica pressupõe outra sob a forma econômica-burguesa, e assim cada elemento posto é ao mesmo tempo pressuposto, tal é o caso em todo sistema orgânico. Este próprio sistema orgânico, enquanto totalidade, tem seus pressupostos, e seu desenvolvimento, até alcançar a totalidade plena, consiste, precisamente, na subordinação de todos os elementos da sociedade a si próprio, ou na criação, a partir dele, dos órgãos que ainda lhe fazem falta; desta maneira chega a ser historicamente uma totalidade. (MARX, 1973, p.278)

O propósito do texto é compreender esse camaleão chamado Estado, sem a pretensão de esgotá-lo, como um instrumento político-ideológico da sociedade capitalista e suas ações desarticuladoras da classe trabalhadora no sentido de garantir sua hegemonia procurando entender sua totalidade, ou seja, como um conjunto de conteúdos articulados numa fragmentação do mundo, qual seja: mercado amplo, Estado mínimo.

É a partir desse momento que começa a sua vertiginosa ascensão acadêmica, apesar de sua hegemonia intelectual e ideológica mundial ter se concretizado, somente a partir da vitória político-eleitoral conservadora do final dos anos de 1980, que abriu o caminho para a recomposição da supremacia mundial norte-americana e a “difusão”, a partir do eixo anglo-saxão, das políticas neoliberais de desregulação dos mercados financeiros e do trabalho, de desmontagem das fronteiras econômicas nacionais (globalização) e de privatização das empresas públicas e dos serviços públicos se diferenciando politicamente de todos os demais países que se globalizaram com a derrocada das economias planificadas da Europa do Leste, do desenvolvimentismo latino-americano e do “capitalismo organizado” asiático. O modelo aplicado tem sido quase idêntico em quase todos os lugares.

Alguns exemplos das formas de acumulação podem ser considerados a partir das discussões acerca das mudanças e transformações ocorridas nos últimos anos no processo

de produção e reprodução capitalista, principalmente nos países considerados de primeiro mundo. Quanto a bibliografia da área de ciências humanas existe uma certa unanimidade na afirmação de que estamos vivendo um processo de reestruturação da organização das forças produtivas em nível mundial. Assim, compreende-se que esse é um momento de consolidação da crise do regime de acumulação rígida do capital, que tinha no taylorismo/fordismo seu modelo de organização produtiva, onde o capital busca recompor suas condições de acumulação através da consolidação de um “novo” modelo de organização das forças produtivas e das relações de produção.

Essa constatação nos remete a compreensão de um processo diferenciado de industrialização, o que possibilita a introdução de novas modalidades de produção com o desenvolvimento de novas tecnologias — especialmente a microeletrônica e a genética, os serviços privados começaram a se produzir em empresas menores e, sobretudo, em unidades produtivas muito mais dependentes do mercado e da demanda dos clientes, o que provocou uma transformação na constituição da sociedade moderna. A saber,

Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e qualificação do trabalhador, aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise e acirrada competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. A integração, a qualidade e a flexibilidade constituem-se nos elementos chaves para dar os saltos de produtividade e competitividade. (Frigotto, 1995: 146)

Diante dessa redefinição de conceitos e categorias percebemos também que ela tem o mérito de dificultar a compreensão da profundidade e perversidade da crise atual do capitalismo na medida em que mascara, mistifica e falseia a relação de domínio entre as classes sociais. Ou seja, a atual crise conceitual (ou crise de paradigmas ou do conceito de “paradigma”) tem significado muito mais uma ofensiva, no campo teórico, que busca legitimar o conteúdo ideológico da crise do capitalismo.

No campo da organização das forças produtivas tínhamos no taylorismo e no fordismo o modelo de produção industrial. O taylorismo, segundo Moraes Neto (1989), caracterizava-se, pelo controle do trabalho levando em consideração as necessidades do capital, objetivando a maximização dos lucros e controle dos trabalhadores, onde o controle deve ser exercido por uma gerência, não apenas num sentido formal, mas pelo controle e fixação de cada fase do processo, inclusive seu modo de execução. O

administrador assumia a tarefa de reunir todo o conhecimento tradicional que anteriormente foi possuído pelos trabalhadores e ainda de classificar, tabular e reduzir esse conhecimento às regras de leis e fórmulas de modo que todo o possível trabalho intelectual deveria ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou processo.

O taylorismo visava utilizar o monopólio do conhecimento nas mãos do capital como forma de controle do processo de trabalho e seu modo de execução, onde o trabalho de todo o operário é inteiramente planejado pela gerência e cada homem recebe instruções completas e pormenorizadas sobre as tarefas que deve executar, assim como os meios que deve ser usado ao fazer o trabalho. Com isso, desenvolvia-se o processo de divisão do trabalho, estimulado pela mecanização propondo um trabalhador especializado numa determinada forma de produção ao mesmo tempo que se reduzia custos e aumentava-se lucros. A propósito, a divisão do trabalho para Taylor é, essencialmente, a divisão entre a direção e a execução, ou seja, a divisão entre os que concebem, planeja, preparam o trabalho, e os que o executam seguindo as diretrizes predeterminadas.

Em suma, o termo taylorismo pode ser definido como a soma total daquelas relações de produção interna ao processo de trabalho que tendem a acelerar a conclusão do ciclo mecânico dos movimentos no trabalho e preencher as brechas no processo de trabalho. Essas relações são expressas num princípio geral de organização que reduz o grau de autonomia dos trabalhadores e os coloca sob uma permanente vigilância e controle no cumprimento das normas imputadas.

Quanto ao fordismo enquanto processo de trabalho organizado a partir de uma linha de montagem, deve ser entendido como o desenvolvimento da proposta taylorista. Assim, o fordismo incorpora os princípios tayloristas e os coloca mais efetivamente em prática, para obter uma intensificação ainda maior do trabalho, ou seja, o fordismo aprofunda o taylorismo no processo de trabalho. Com isso, Ford introduz a cadeia de montagem, leva a cabo um desenvolvimento criador de Taylor que o leva, do ponto de vista do capital, a uma espécie de perfeição. O fordismo trata de fixar o trabalhador num determinado posto de trabalho com as ferramentas especializadas para execução dos diferentes tipos de trabalho e transporta, através da esteira, o objeto de trabalho em suas diferentes etapas de acabamento até sua conformação como mercadoria.

Enquanto Taylor procurava administrar a forma de execução de cada trabalho individual, Ford a realizava de forma coletiva, ou seja, a administração pelo capital da forma de execução das tarefas individuais se dá de uma forma coletiva pela via da esteira.

O fordismo desenvolveu ainda mais a mecanização do trabalho, incrementou a intensidade do trabalho, radicalizou a separação entre trabalho manual e trabalho mental, submeteu rigorosamente os trabalhadores a lei de acumulação e tornou o progresso científico contra eles como um poder a serviço da expansão uniforme do valor. A elevação da produtividade social do trabalho para Ford se dá pela via do parcelamento das tarefas.

No campo da organização das forças produtivas, percebemos a aparição do neofordismo na década de 1970, que é demarcada por um novo comportamento industrial, onde a introdução de novas tecnologias microeletrônicas abre novas possibilidades de produção, provocando assim novas formas de organização do trabalho nas suas diversas funções.

O neofordismo é uma versão ocidentalizada do toyotismo japonês, que mediante seus desdobramentos mais recentes — o Just-in-time, as células e os CCQ — toma o lugar do taylorismo/fordismo enquanto princípio norteador da organização produtiva e, constituindo de novos conceitos de produção, propõe uma nova organização produtiva, como por exemplo:

O Just-in-time consiste num instrumento de controle da produção baseado no propósito de atender a demanda com a maior rapidez possível e de minimizar os estoques de matéria-prima, bem como os intermediários e finais. Para tanto, assenta-se num sistema de informações preciso que estabelece o momento exato, o material exato e a quantidade exata de produção.

E as células ou ilhas de fabricação

constituem-se, por sua vez, numa forma de organização de produção em que as máquinas são dispostas em grupos de forma a acompanhar o fluxo das peças. Substituindo o arranjo funcional (no qual as máquinas são agrupadas segundo os tipos), essa nova forma de disposição dos equipamentos prescinde inclusive da tecnologia microeletrônica, podendo ser utilizada com qualquer tipo de máquina. Sua evolução lógica, entretanto, pressupõe a introdução dos equipamentos computadorizados e a constituição dos sistemas flexíveis de manufatura (FMS) que constituem na formação não só de células baseadas em máquinas-ferramenta a comando numérico computadorizadas, como na integração com o departamento de métodos e processos, o que permite que sejam monitoradas a distância através de terminais de computação (CAM). [...] Convém destacar que o grupamento celular implica também, em geral, uma intensificação do trabalho, já que normalmente vem associado à prática de destinar mais de uma máquina (podendo chegar até ao conjunto

de máquinas de cada célula) a um mesmo operário⁶. (LEITE, 1994, pag. 39)

Convém salientar ainda a difusão dos programas participativos, ou de envolvimento dos trabalhadores, entre os quais se destacam os CCQ (Círculos de Controle de Qualidade). Estes, na medida em que se configuram como uma estrutura paralela que não interfere na organização do trabalho das empresas, não se constituem num aspecto organizacional e têm sido apontados como parte integrante do Just-in-time.

No caso brasileiro, assim como de outros países latino-americanos, fica complicado falar de esgotamento de um “velho” regime de acumulação, de esgotamento do velho paradigma taylorista/fordista. Embora o sucesso da industrialização que se deu no Brasil a partir dos anos 1930 __ especialmente no pós-guerra, tenha sido norteado pela ideologia dos processos e técnicas produtivas derivadas do taylorismo/fordismo e isto tenha permitido alcançar um nível razoável de competitividade internacional em alguns setores, a ideia de esgotamento, para países como o Brasil, não se apresenta muito evidente. Não resta dúvida de que uma análise da realidade brasileira frente às recentes transformações no processo de produção e reprodução capitalista deve considerar inúmeras variáveis que boa parte da bibliografia da área tem negligenciado.

Partindo do princípio de que o “modelo japonês” não consiste apenas numa soma de métodos e técnicas, mas antes numa forma de organização da produção que se assenta num conjunto de relações sociais de trabalho onde há participação coletiva na inovação, na resolução de problemas, na gestão da produção e onde o processo produtivo é baseado no trabalho em grupo, alguns autores chamam a atenção para a impropriedade de se caracterizar as tendências atuais de organização do trabalho no Brasil como se elas pudessem estar significando a introdução do “modelo japonês” no país, tendo em vista as características diferentes que tendiam a predominar nas relações de trabalho, marcadas pela dificuldade do patronato em adotar: seja o trabalho em grupo, seja uma participação mais efetiva dos trabalhadores na gestão da produção. Assim, a difusão de métodos organizacionais baseados no “modelo japonês” está assumindo no Brasil características de um modelo que deixa de ser japonês para tornar-se nissei.

Em 1990 Humphrey sugeria que a opção que estaria sendo desenvolvida no Brasil seria a do Just-in-time taylorizado, na qual “os gerentes podem usar o Just-in-time

6 LEITE, M. P. Modernização Tecnológica e Relações de Trabalho. In: FERRETTI, C.J. et alli (Orgs.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.39.

como um meio de definir as tarefas de trabalho e revelar se elas estão ou não sendo executadas”, com um aumento significativo da pressão sobre os trabalhadores e a gerência tentando dirigir a fábrica como se fosse uma máquina. Embora considerando essa alternativa como um meio de controle menos eficiente do que o uso de uma força de trabalho bem-motivada dividida em pequenos grupos que se ajudariam entre si, Humphrey considerava que esta poderia ser a maior aproximação aos métodos japoneses que muitas empresas brasileiras poderiam alcançar. (LEITE, 1994, pag. 45)

Diante desses limites impostos pelas condições objetivas e subjetivas do desenvolvimento do capital no nosso país, podemos concluir que esse conjunto de características presentes nas formas de organização do trabalho e de gestão da mão-de-obra, associados à tradicional resistência do patronato brasileiro em negociar as questões relacionadas à organização e condições de trabalho, foi consolidando um certo consenso de que o país estava se encaminhando em direção a um modelo bastante conservador de modernização que, tende a combinar a “inovação tecnológica com práticas extremamente conservadoras de gestão da mão-de-obra que, por sua vez, dificultam a adoção de formas de organização do trabalho baseadas numa participação mais efetiva dos trabalhadores nas decisões relativas ao processo produtivo”.

No campo das relações sociais de produção, percebemos também mudanças significativas na medida que essa reestruturação produtiva busca mecanismos para uma redefinição na utilização do fundo público. As elites empresariais vêm se organizando no âmbito do Estado baseados numa crítica dirigida exatamente à configuração das relações sociais de produção determinadas pela politização da relação do fundo público com os vários seguimentos da reprodução social, via políticas sociais, que caracterizou o Estado de bem-estar. A ação dessa elite tem se constituído numa tentativa de dismantelar a configuração do Estado de bem-estar em se considerando a dissolução das arenas específicas de reprodução social, onde se estabelecem o confronto e a negociação, para deixar o espaço aberto a um Estado Mínimo, livre das demandas estabelecidas por cada uma dessas arenas.

Trata-se de uma verdadeira regressão, pois o que é tentado é a manutenção do fundo público como pressuposto apenas para o capital: não se trata, como o discurso da direita pretende difundir, de reduzir o Estado em todas as arenas, mas apenas naquelas onde a institucionalização da alteridade se opõe a uma progressão do tipo “mal infinito” do capital. (OLIVEIRA, 1988 :25)

2.1 - Neoliberalismo na América Latina.

No ano de 1973, o ditador General Pinochet transformou o Chile no primeiro laboratório experimental daquilo que poderíamos denominar de “ditadura de mercado”.

Depois, foi a vez da ditadura militar argentina tentar o mesmo modelo, na segunda metade dos anos de 1970, porém só foi implementado pelo governo Carlos Menen 1990. Contudo, foi a partir da segunda metade dos anos de 1980 que o fenômeno se generalizou. Tudo ocorreu discretamente ao compasso da renegociação das dívidas externas do continente, momento em que a comunidade financeira internacional apresentou aos devedores as suas novas “condicionalidades”, ou seja, um conjunto de políticas e reformas que se repetiam graças a uma feliz coincidência, naquele exato momento, nossas elites políticas, econômicas e acadêmicas foram subitamente iluminadas por uma verdadeira “revolução intelectual” responsável pela sua livre e completa adesão ao deus mercado. A conversão foi rápida e permitiu que o ataque ao modelo desenvolvimentista fosse conduzido pelas mesmas forças sociais e econômicas que o sustentaram autoritariamente e que dele usufruíram, em alguns casos as velhas elites conservadoras colocaram nas mãos de alguns de seus antigos adversários “social-democratas” a administração de grandes estatais que em seguida foram “privatizadas”. No plano dos resultados, não há como se enganar: são os mesmos de todo lugar com o agravante de que sua exposição desregulada à volatilidade do financiamento internacional torna praticamente impossível qualquer tipo de crescimento auto-sustentado.

Na teoria neoliberal, o ser humano é um ser de necessidades e desejos. As necessidades se manifestam pelos desconfortos, e os desejos, por suas escolhas. O homem vive submetido a três condições que o fazem agir: desconforto, capacidade de imaginar uma situação melhor, e a crença de que sua ação possa resolver ou amenizar o seu desconforto. A ação humana é um comportamento propositado, ou seja, consciente.

Para os neoliberais, a ação representa o emprego de meios para atingir fins. Um dos meios empregados é o trabalho do agente homem. A ação é a manifestação da vontade humana, ou seja, a vontade significa simplesmente a faculdade do homem de “escolher” entre diferentes situações.

O critério que estabelece se um indivíduo está numa situação de desconforto ou não é a sua suposta vontade e capacidade de julgamento para alcançar a felicidade (consuma).

O pensamento neoliberal compreende a sociedade como uma consequência de comportamentos, propositados e conscientes, que deram origem à cooperação social e à ajuda mútua em função de objetivos específicos e individuais.

É preciso compreender que a cooperação social nada tem a ver com amor pessoal, nem com a relação bíblica do amai-vos uns aos outros. As pessoas cooperam porque assim servem melhor a seus próprios interesses. Nem é amor, nem é caridade ou qualquer outro sentimento afetivo, mas sim o egoísmo, corretamente entendido, que originalmente impeliu o homem a se ajustar às exigências da sociedade, a respeitar as liberdades e direito de seus semelhantes e a substituir a amizade e o conflito pela cooperação pacífica.

O indivíduo vive e age em sociedade. No entanto, a sociedade em si não existe, a não ser por ações individuais. Somente no sentido de que o ser humano nasce em um ambiente organizado é que, para os neoliberais, se pode aceitar de forma lógica e histórica a concepção de que a sociedade antecede o indivíduo.

Assim, a transformação do animal em ser humano, fazendo existir a cooperação, a sociedade e a civilização, só foi possível devido à divisão do trabalho (taylorismo/fordismo) e ao fato da razão humana ter percebido que ela é mais produtiva do que o trabalho solitário. Se não fosse por isso, os homens ainda estariam no estado de natureza onde o homem é considerado o lobo do próprio homem. Ou seja, rivais nos esforços para assegurar os escassos recursos de subsistência oferecidos pela natureza. Com isso, a divisão do trabalho intensifica a desigualdade inata; as pessoas vão se tornando especialistas. A cada avanço tecnológico, maior é a especialização de tarefas.

A teoria geral da escolha e preferência vai muito além dos limites que cingiam o campo dos problemas econômicos estudados pelos economistas. É muito mais do que simplesmente uma teoria do aspecto econômico do esforço humano e da luta para melhoria de seu bem-estar material. É a ciência de todo tipo de ação humana. Toda divisão humana representa uma escolha e ao fazer sua escolha, o ser humano escolhe não apenas entre diversos bens materiais e serviços, e sim submeter todos os valores humanos a lógica do mercado.

A escala de valores faz parte do cotidiano do homem, que tem preferência por algumas alternativas e rejeita outras. Todavia, quando ele organiza suas ações, tem uma escala de valores na sua mente. No entanto, essa escala não tem existência real, distinta do comportamento efetivo dos indivíduos. A fonte da qual deriva o conhecimento dela é a observação das ações dos indivíduos. Fundamentada na concepção de que os objetivos da ação humana não podem ser avaliados por nenhum padrão absoluto, a praxiologia (ciência da ação humana, não trata do mundo exterior, mas somente da conduta do homem

em relação ao mundo exterior) condena as doutrinas de caráter ético que pretendem estabelecer uma escala de valores segundo os quais o homem deveria agir. Os objetivos finais de uma ação não são irreduzíveis; são meramente subjetivos e diferem de pessoa para pessoa, e numa mesma pessoa em momentos diferentes de sua vida. Valor é a importância que o homem atribui aos seus objetivos finais.

Esse momento sugere uma rápida lembrança de Malthus (IN: HUNT. E. k. & SHERMAN, 1988), quando afirma que o homem é movido insaciavelmente pelo desejo sexual e que se não houver um controle mais eficaz de natalidade a tendência é a população crescer em proporções alarmantes, o que poderia gerar um certo descontentamento à medida que os bens de consumo não acompanhassem esse crescimento. Porém, o mais importante da citação de Malthus, e é isso que me leva a citá-lo, são as formas que propõe para esse controle: “A fome, as guerras, as pragas constituíam os mecanismos de controle positivo, cuja atuação era inevitável devido a ineficácia dos controles preventivos, incapazes, por si só, de limitar o crescimento populacional entre as classes inferiores. Se os controles positivos fossem de alguma forma neutralizados, a população, à medida que aumentasse, exerceria uma pressão cada vez maior sobre as reservas alimentares, até que a fome e a inanição — derradeiro e inevitável mecanismo de controle — produzissem seus efeitos e contivessem o crescimento populacional”. (HUNT. E. k. & SHERMAN, 1988, p.64.)

2.2 - O mercado como coordenador das atividades econômicas

O problema básico de qualquer organização social, segundo a teoria neoliberal, consiste em coordenar as atividades econômicas de um crescente número de pessoas, conciliando ampla interdependência com liberdade individual. O mercado, única possibilidade de coordenação, é apresentado como o mecanismo capaz de, por si só, colocar em ordem todo o sistema social, dando-lhe sentido e significado.

O mercado é o ponto para onde convergem e de onde se irradiam as atividades humanas, pois é entendido como um processo movimentado pela interação das ações individuais num sistema social baseado na divisão do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção, seria como se no mercado agissem por conta própria. No entanto,

as ações de cada um satisfazem tanto as suas próprias necessidades como às necessidades dos outros. É o princípio da mão invisível.

As forças que determinam a situação do mercado são os julgamentos de valor dos indivíduos e as ações praticadas em função deles. Por outro lado, na concepção neoliberal, nunca podemos conhecer todos ou pormenores das modificações que influem nas condições de oferta e procura das diferentes mercadorias. Nenhuma pessoa ou instituição possui mecanismos para reuni-los e divulgá-los com eficiência e rapidez, que se torna necessário um sistema de registro que revele de forma automática todos os efeitos relevantes das ações individuais e, ao mesmo tempo, ofereça orientação para estas.

Numa sociedade baseada na divisão do trabalho e na propriedade privada, a direção e o controle da produção e dos assuntos econômicos pertencem aos empresários, que são obrigados a “obedecer incondicionalmente” às ordens dos consumidores. Tal ordenamento é determinado pela estrutura de preços de mercado. A penalidade para os empresários que não obedecem às ordens dos consumidores é a perda, a falência sua substituição por outro que consiga satisfazer com melhor qualidade, maior eficiência e menor preço os desejos dos consumidores. Ao comprar ou se absterem de comprar, os consumidores decidem quem deve dirigir a economia; determinam a qualidade e a quantidade do que deve ser produzido; enriquecem uns e empobrecem outros. Os consumidores são impiedosos, imprevisíveis, instáveis, e a única coisa que levam em conta é sua própria satisfação, por isso a preocupação do capital em produzir desejos e satisfações nos consumidores. Na economia de mercado, só há uma situação em que o consumidor é violado na sua posição de soberania: quando os preços são determinados monopolisticamente. Mas será que é assim?

Para os neoliberais, o monopólio é uma degeneração do livre mercado. Para eles, em qualquer forma de organização social está presente a competição, isto é, o esforço dos indivíduos para obter uma posição mais favorável no sistema de cooperação social. Competição econômica é um sentimento entre pessoas que, por atribuírem valores diferentes às coisas, querem separar umas às outras. No processo de competição, aqueles que perdem são deslocados para um lugar mais modesto no sistema social. Do ponto de vista dos recursos naturais, a competição só pode ser livre em relação aos fatores de produção que não são escassos. Do ponto de vista econômico, a competição é sempre restrita pela escassez dos bens e serviços, pois jamais as circunstâncias permitem a todos competir em todos os setores do mercado.

No tocante a competição não há um direito garantido pelo Estado nem pelas leis. Atribuir lugar a um indivíduo ou a uma empresa numa sociedade baseada na livre iniciativa é tarefa dos consumidores, que, no ato de comprar ou abster-se de comprar, estão determinando a posição de cada agente econômico.

A eliminação da competição em cada setor econômico deixa o consumidor à mercê da ação monopolista. Daí porque, para os neoliberais, o termo competição é empregado como antítese de monopólio. Nos casos em que o monopólio é de todo inevitável, é preferível o monopólio privado - que raramente é total e tem pouca duração, devido à maior possibilidade de surgir um concorrente - ao monopólio estatal, que é protegido pela lei e contra a competição em potencial.

2.3 - O Estado como elemento de preservação do funcionamento do mercado

Na teoria neoliberal, economia e política não são questões separadas. Existe uma relação íntima entre ambas. A economia, entretanto, é tratada como um fim em si mesma e como um instrumento indispensável para obtenção da liberdade política, ou seja, sem liberdade econômica não existe liberdade política. No entanto, a grande ameaça à liberdade reside na concentração de poder. Daí que só podemos nos beneficiar das vantagens de ter um governo e, concomitantemente, evitar a ameaça à liberdade se limitarmos e descentralizarmos o poder governamental, que deve se restringir a manter a lei e a ordem; definir os direitos de propriedade; servir de meio para a modificação dos direitos de propriedade e de outras regras do jogo econômico; julgue disputas sobre a interpretação das regras; reforce contratos; promova a competição; forneça uma estrutura monetária; envolva-se em atividades para evitar monopólio técnico e evite os efeitos laterais considerados como suficientemente importantes para justificar a intervenção do governo; suplemente a caridade privada e a familiar na proteção do irresponsável, quer se trate de um insano ou de uma criança; em tal governo teria, evidentemente, importantes funções a desempenhar, desde que a serviço de mercado/capital.

O Estado é um aparato social de coerção que deve utilizar seu poder exclusivamente com o propósito de evitar que as pessoas cometam ações lesivas à preservação e ao funcionamento da economia de mercado. Ao proteger a vida, a saúde e a propriedade do indivíduo contra agressão violenta ou fraudulenta por parte de

malfeitores internos e externos, o Estado cria e preserva um ambiente onde a economia de mercado pode funcionar com segurança. Não cabe ao Estado interferir nas atividades dos indivíduos; estas são dirigidas pelo mercado, que lhes indica a melhor maneira de promover o seu próprio bem-estar.

O neoliberalismo defende o Estado de direito como forma de garantir a ordem e a necessidade do governo como árbitro que interpreta e põe em vigor as regras estabelecidas constitucionalmente. Isso significa que todas as ações governamentais devem ser regidas por normas previamente estabelecidas e divulgadas, permitindo que o conjunto da sociedade tenha consciência de como e quando o governo pode usar seus poderes coercitivos e que cada indivíduo planeje de suas atividades e o uso de sua liberdade com base nas regras do jogo, ou seja, um contrato social.

A igualdade formal perante a lei, garantida pelo Estado de direito, é incompatível com qualquer atividade governamental que vise à igualdade material entre os diferentes indivíduos. Os neoliberais reconhecem que o Estado de direito produz desigualdade econômica. Todavia, tal desigualdade não é criada intencionalmente com o objetivo de atingir este ou aquele indivíduo de modo particular. Diante disso, a manutenção de políticas sociais compensatórias como forma de amenizar as desigualdades geradas pela formalidade do Estado de direito é compatível com as políticas neoliberais, desde que a organização de tais serviços não torne ineficaz a concorrência em setores da vida econômica. Para Hayek (1990), numa sociedade que atingiu um nível geral de riqueza como a nossa, não há razão para que a proteção contra graves privações e a garantia dos meios mínimos de sustento não sejam asseguradas sem pôr em risco a liberdade geral. Para ele:

Não há dúvida de que, no tocante a alimentação, roupas e habitação, é possível garantir a todos um mínimo suficiente para conservar a saúde e a capacidade de trabalho.[...] Tampouco se justifica que o Estado deixe de auxiliar os indivíduos provendo a eventualidades comuns contra as quais, dada a sua natureza imprevisível, poucos se podem precaver de forma adequada.[...] Sob o nome de previdência social, é possível introduzir medidas que contribuirão para tornar a concorrência bastante ineficaz. Em princípio, porém, não há incompatibilidade entre o Estado oferecer maior segurança auxiliando na organização do sistema de previdência social e a preservação da liberdade individual. À mesma categoria pertence também o aumento de segurança proporcionado pelo Estado na forma de assistência às vítimas de catástrofes naturais, como terremotos, inundações etc. Sempre que a ação pública é capaz

de mitigar desastres dos quais o indivíduo não se pode defender e contra cujas consequências não pode precaver-se, tal ação deve, indubitavelmente, ser compreendida. (Hayek, 1990: 124)

Para a teoria neoliberal, a dicotomia entre intervenção ou não-intervenção do Estado é totalmente desprovida de sentido. Está claro que todo o Estado tem que agir; e agir implica intervir nisto ou naquilo. O importante é saber se a ação do Estado, limitada pelo direito formal, exclui toda medida que vise diretamente a determinados indivíduos. Isso implica que toda ação do governo deve ser regida por normas previamente estabelecidas e divulgadas de modo a permitir a cada indivíduo usar livremente sua liberdade para alcançar suas metas e desejos pessoais.

A melhor maneira de orientar os esforços individuais na realização de seus desejos é a competição efetiva. Por esse motivo, o neoliberalismo é contrário às ações governamentais (intervensões) que reduzem ou impedem, diretamente a produção econômica (restrições de produção) ou procuram fixar preços que diferem dos preços de mercado (interferência no sistema de preços). Intervenção, aqui, é uma norma restritiva - esquema de regras que regulamentam toda a produção e distribuição, substituído o livre mercado - imposta pelo governo para forçar os donos dos meios de produção a empregar esses meios de forma diferente da que empregariam se fossem livres.

Na lógica neoliberal, ao intervir na economia o governo está tirando dos homens de negócios a liberdade de agir em obediência suprema aos consumidores, ou seja, o governo arroga para si um poder que, na economia de mercado, pertence aos consumidores. O intervencionismo é o sinal mais evidente de que o governo fracassou na proteção ao funcionamento do mercado. Desorientado, ele passa a interferir nos preços, nos padrões salariais, nas taxas de juros e lucros.

A interferência do governo nos preços das mercadorias gera menor produção e, como consequência, leva à ampliação da demanda. Se antes da interferência o preço de determinada mercadoria era caro, porém era possível comprá-la, depois da intervenção a quantidade torna-se insuficiente, obrigando o governo a recorrer ao racionamento, em que apenas alguns conseguem obter determinadas mercadorias. Por isso a instituição de uma política protecionista, o governo isola o mercado interno da circulação mundial de mercadorias, criando possibilidades para a formação de cartéis nacionais e, obrigando os consumidores a comprarem produtos de baixa qualidade a preços altos.

Para os neoliberais, as políticas intervencionistas têm como pressuposto uma visão ingênua de que a renda dos mais ricos é uma fonte inesgotável que pode ser usurpada para melhorar a situação dos mais pobres. A tributação dos mais ricos para amenizar a situação dos mais carentes é o princípio adotado pelos orçamentos intervencionistas. Porém a doutrina neoliberal rejeita qualquer intervenção do Estado na economia por considerá-la supérflua, inútil e prejudicial a liberdade do mercado.

Supérflua porque estão em ação forças internas que limitam a arbitrariedade das partes em negociação. É inútil porque o objetivo do governo de baixar os preços não pode ser atingido através de controles. E é prejudicial porque desencoraja a produção e o consumo daquelas práticas que, do ponto de vista do consumidor, são as mais importantes. (Von Mises, 1988: 148).

2.4- Combatendo a mentalidade antimercado

Na concepção neoliberal, a produtividade é o resultado da mentalidade capitalista: sua visão do homem e a satisfação das necessidades humanas originaram o desenvolvimento tecnológico. As objeções contra a economia de mercado não podem negar que ela aumenta constantemente a quantidade dos produtos e de que é capaz de gerar riquezas sem precedentes. Mas - criticam os apologistas do antimercado - o mercado é deficiente do ponto de vista social, é excludente e incapaz de eliminar a pobreza. Para os neoliberais, toda condenação feita à economia de mercado se resume a três pontos: o mercado é mal porque existe pobreza; desigualdade de renda e riqueza; e insegurança.

A noção de pobreza diz respeito apenas a pessoas que não são capazes de cuidar de si. Para eles, não existem pessoas que queiram trabalhar e não consigam emprego por falta de espaço no sistema social produtivo. Na economia de mercado, o aumento populacional significa mais braços que produzirão mais riquezas, e já não representa um excedente de bocas a alimentar, como nas sociedades pré-capitalistas.

Na sociedade, entretanto, há desigualdades. A desigualdade é o instrumento que torna possível o luxo dos ricos. O conceito de luxo é essencialmente histórico e dinamizador da economia e constituidor da geração de novas necessidades.

Há duas ou três gerações se considerava um luxo ter um banheiro dentro de casa, mesmo na Inglaterra. Hoje, a casa de todo trabalhador inglês, do melhor tipo, contém um. Há trinta e cinco anos, não havia automóveis; há vinte anos, a posse de um desses veículos era sinal de um modo de vida particularmente luxuoso. Hoje, nos Estados Unidos, até um operário possui o seu Ford. Este é o curso da história econômica. O luxo de hoje é a necessidade de amanhã. Cada avanço, primeiro, surge como luxo de poucos ricos, para, daí a pouco, tornar-se uma necessidade por todos os indispensáveis. O consumo de luxo dá à indústria o estímulo para descobrir e introduzir novas coisas. É um dos fatores dinâmicos da nossa economia. A ele devemos as progressivas inovações, por meio das quais o padrão de vida de todos os extratos da população se tem elevado gradativamente. (Von Mises, 1987: 35).

O neoliberalismo se diferencia do liberalismo clássico do século XVIII, no tratamento do problema da igualdade. O liberalismo clássico, baseado na lei natural e no direito natural, exigia igualdade dos direitos civis para todos, porque pressupunha serem iguais todos os homens. Para os neoliberais, os homens não são iguais, mesmo entre

irmãos há diferenças nos atributos físicos e mentais. A natureza nunca se repete em sua criação. Portanto, a exigência da igualdade na lei não pode basear-se na alegação de que os homens são iguais. A razão para que o homem seja tratado igualmente perante a lei é que o indivíduo deve ser livre, pois ser livre é a condição para que obtenha a mais alta produtividade e para que possa gozar dos frutos do seu trabalho. A outra razão para a igualdade perante a lei é a manutenção da paz social, a saber:

A tese que sustento é precisamente a inversa, a saber, a de que a ideia de sociedade implica a ideia de desigualdade. Com efeito, a única condição concebível na qual os homens seriam igualmente livres é aquela na qual cada ser humano fosse totalmente auto-suficiente. Esta é a única condição na qual os homens poderiam exercer igualmente a liberdade de cada qual. Mas não existe sociedade, isto é, interações sociais, composta por agentes totalmente auto-suficientes. A divisão social do trabalho obriga à interação, tornando a vida social necessária à sobrevivência individual. (Santos, 1988: 22-23)

A desigualdade de riqueza e renda é, para os neoliberais, inerente à economia de mercado. Sua eliminação a destruiria completamente. O que as pessoas que propõem a igualdade têm em mira é sempre um aumento do seu poder de consumir. Ao apoiar o princípio de igualdade como postulado político, ninguém pensa em repartir sua renda com a parte da população cuja renda é menor que a sua.

Para o neoliberalismo, os apologistas da igualdade social não levam a sério a escassez de bens de capital. Deslocados da realidade econômica, partem de um fabuloso mundo de abundância de bens de capital. Dizem os neoliberais, se a realidade fosse auto-suficiente em bens de capital, seria fácil resolver todos os problemas de desigualdade social, bastava dar a cada um segundo suas necessidades e fazer com que todo mundo fosse feliz. No entanto, mesmo aqueles que consideram a desigualdade de renda e de riqueza uma coisa deplorável não podem negar que ela favorece a acumulação de novos capitais. E é somente o capital adicional que pode produzir progresso tecnológico, aumento dos salários e um melhor padrão de vida.

A garantia de um padrão de vida a todos os membros da sociedade, qualquer que seja o seu merecimento, é, segundo os neoliberais, a noção de segurança que os defensores do Estado provedor têm quando denunciam a insegurança da economia de mercado. Ora, contestam os neoliberais, o que dá origem à insegurança não é a cobiça dos ricos, nem a dos empresários; o que prejudica os interesses estabelecidos são os anseios dos

consumidores em satisfazer suas necessidades aproveitando da melhor maneira as oportunidades. O que deixa desequilibrado o dono do supermercado é o fato de as donas de casa preferirem produtos melhores e mais baratos aos mais caros. E o próprio dono do supermercado, ao preferir fornecedores que lhe vendem produtos de alta qualidade a preços mais baixos, também contribui para que haja insegurança em outros setores do mercado.

Na concepção neoliberal, a economia de mercado, cuja base de funcionamento é a competição, não respeita interesses estabelecidos. A sociabilidade produzida pelas relações de mercado não assegura posições conquistadas no passado nem admite posições que criem obstáculos ao desenvolvimento contínuo das relações de produção e das forças produtivas. A mudança é a essência da vida. Numa economia de mercado, a falta de segurança é o princípio do qual decorre a contínua melhoria do bem-estar material.

2.5- Neoliberalismo: um caminho a ser combatido

O neoliberalismo tem como embasamento epistemológico o princípio de que a razão precisa ter consciência de suas próprias limitações. Imbricada na concepção empirista, a epistemologia neoliberal é uma evolução de alguns pensamentos que precisamos examinar e delimitar nossa capacidade de entendimento antes de nos aventurarmos em certas investigações. É preciso analisar o pensamento de que a experiência só pode nos fornecer conhecimentos particulares e que a conjunção de dois fenômenos não é suficiente para demonstrar que um seja a causa do outro. Uma mera sucessão cronológica não pode ser interpretada como ocorrência necessária, ou seja, não nos permite transformar um "depois disso" num "por causa disso". Desse pressuposto, infere-se que nem todas as consequências das nossas ações estavam em nossas intenções.

Partindo do pressuposto de que a experiência positiva não é suficiente para a determinação de verdades universais, Karl Popper (1984) vai buscar um critério de avaliação epistêmico capaz de dar conta de categorias universais. A tese por ele desenvolvida é a de que uma teoria só pode ser considerada científica (ter validade universal) quando aponta as condições em que pode ser rejeitada. Tal teoria rompe com a tradição epistemológica que afirma ser o conhecimento científico composto de proposições verdadeiras demonstradas ou justificadas.

Na concepção epistemológica neoliberal nenhuma consciência singular pode conhecer a totalidade do conhecimento produzido pela humanidade ao longo de sua existência, já que cada indivíduo ou grupo social tem acesso apenas a uma pequena parte das informações. O conhecimento é seletivo e se encontra disperso, o que inviabiliza o conhecimento completo sobre o funcionamento do sistema social. No campo econômico, tal postulação produz os seguintes corolários:

1º) O único instrumento que pode canalizar as informações produzidas pelas relações sociais num sistema baseado na constante divisão do trabalho é o mercado. Pelo seu caráter impessoal, o mercado é o melhor método de orientação dos esforços de um indivíduo, sem a intervenção coercitiva ou arbitrariedade da autoridade. O sistema de preços é o elemento que produz informações confiáveis para orientação das ações individuais numa sociedade de mercado.

2º) Como não existe um conhecimento da totalidade, não é possível prever o futuro. Portanto, segundo o neoliberalismo, é impossível um planejamento central que não seja autoritário.

3º) O poder tem que ser limitado e diluído, materializando-se assim o Estado mínimo. "A preservação da liberdade é a principal razão para a limitação e descentralização do poder do governo". (Friedman, 1988, p. 13).

4º) Como não é possível conhecer a totalidade do mundo social, não podemos falar em revolução social. Para Popper (1984), a concepção marxista de que só por meio de uma remodelação total do nosso sistema social - revolução - podemos produzir condições sociais adequadas à vida humana não é o caminho viável. Pelo contrário, é o caminho que conduzirá a uma violência cada vez maior e à destruição da liberdade.

O fato torna-se evidente se virmos que uma revolução destrói sempre a estrutura tradicional e institucional da sociedade. Ao destruí-la, faz necessariamente perigar o próprio conjunto de valores para cuja realização tinha sido empreendida. Com efeito, um conjunto de valores só pode ter, significado social na medida em que exista uma tradição social que os sustente. Isto é tão verdade para os objetivos de uma revolução como para quaisquer outros valores. [...] Numa revolução, tudo é posto em dúvida, incluindo as intenções dos revolucionários bem-intencionados; intenções essas que se desenvolvem a partir da sociedade que a revolução destrói e da qual faziam necessariamente parte. (Popper, 1984: 344).

No neoliberalismo, a satisfação das necessidades não é critério de equilíbrio; pois não se trata de um elemento relevante da realidade. A teoria geral do equilíbrio pressupõe a variabilidade dos salários, reduzindo a seleção econômica à questão de preferências subjetivas, ou seja, pressupõe que o homem coloca o gosto acima das necessidades.

Para o neoliberalismo, a política anti-intervencionista é o caminho para o equilíbrio econômico. O livre mercado seria por si só suficiente para dissolver os monopólios. No entanto, quando falam em monopólio, os neoliberais abrangem os monopólios industriais e os monopólios da mão-de-obra (corporações sindicais). Para acabar com os monopólios industriais, a receita é a não-intervenção do Estado; para acabar com os monopólios trabalhistas, a receita é a intervenção estatal - através das reformas constitucionais - na eliminação de medidas que garantam direitos aos trabalhadores.

Os neoliberais se diferenciam dos liberais clássicos, entre outros pontos, pelo rompimento com a ideia de lei natural e de direito natural. Para eles, os homens não são iguais; mesmo entre irmãos há diferenças nas atribuições físicas e mentais. No entanto, ao contrário do que eles afirmam, tais diferenças não são fundamentais para garantir a sobrevivência da humanidade, nem para garantir a realização da liberdade. Os homens não são iguais por força de leis de naturais ou por direito natural; os homens são iguais porque são seres de necessidades. E é no nível das necessidades que se gestam os sistemas econômicos. Portanto, o sistema econômico deve ter como função a garantia da sobrevivência humana.

A necessidade é socialmente necessária. Um sistema econômico que não desvirtua suas funções tem como ponto de partida o pressuposto de que, inicialmente, os indivíduos têm que sobreviver. Na economia de mercado, a desigualdade social não é fruto da mera diferença física e mental entre os homens, como afirmam os neoliberais. Ela é também reflexo de uma economia que generaliza interesses particulares em detrimento do todo. Se toda relação social é composta de indivíduos e grupos, portadores de interesses particulares, o desafio que se coloca para uma ação minimamente sustentável é a determinação de formas de sociabilidade em que tais interesses não venham a eliminar a oportunidade de outros interesses se realizarem e não venham a ser confundidos com os interesses públicos. Sempre que o capitalismo entra em crise, os interesses do capital são postos acima da vida da maioria das pessoas que habitam o planeta.

A resposta à crise do capitalismo, iniciada nos anos de 1970, foi um processo de reestruturação que não foi capaz de pensar as condições necessárias para garantia da vida e do ecossistema planetário. A saída encontrada pelo capital para reorganizar o mercado foi o ataque à organização do trabalho. Ao mexer na organização do trabalho, o capital estava enfrentando a resistência dos trabalhadores aos métodos taylorista e fordista, e resistindo aos aumentos reais de salários, que, juntos, limitavam o crescimento da produtividade e da competitividade, ocasionando a queda das taxas de lucros. A Terceira Revolução Industrial, baseada nos paradigmas do toyotismo, introduziu o desemprego estrutural em escala mundial. A produção de lucros privados, acelerada pela revolução tecnológica, vem gerando uma política de exclusão social em que os interesses privados prevalecem sobre os interesses públicos. Com as novas tecnologias, o aumento populacional não significa mais braços para produzir mais riquezas. O desemprego estrutural é uma preocupação constante das políticas de ajustes estruturais das grandes instituições de desenvolvimento (Banco Mundial, FMI) em nível mundial. Em seus receituários, o controle da natalidade - como forma de enxugamento das responsabilidades sociais do Estado e como forma de amenizar os perigos de uma sociedade composta por seres que não comem (excluídos, classes perigosas) e que não dormem (ricos, classe apavorada) - é uma constância.

O neoliberalismo é uma utopia que subordina todo e qualquer tipo de liberdade à liberdade econômica. A liberdade econômica é condição primordial para que haja outros tipos de liberdade. O mercado é um verdadeiro tabu em que nenhuma força pode mexer, nem mesmo para compensar as injustiças sociais por ele produzidas, porque ele se autorregula e constitui o melhor método para acabar com as desigualdades. Todavia, na prática, o livre mercado é a forma mais perversa de produção da exclusão social. Partindo de um outro pressuposto, ou seja, de que a partir da liberdade podemos interpretar as necessidades - porque a liberdade é a instituição estruturadora do econômico e do político - e de que o mínimo necessário, para um indivíduo ser considerado humano é diferente em cada momento histórico, podemos concluir que o neoliberalismo não é necessário por ser um instrumento de negação da existência humana pelas vias da exclusão social.

Os neoliberais idealizaram e defendem um modelo de sociedade dualista, onde o Estado é pensado sem economia - Estado mínimo: instrumento de coerção encarregado da tarefa de proteger formalmente a vida, a liberdade e a propriedade dos indivíduos - e

a economia é pensada sem a política, ou seja, guiado pela espontaneidade dos desconfortos e desejos individuais.

Há diversas concepções de Estado, porém limitar-me-ei a fazer uma discussão que não extrapole a necessidade histórica de entender o que se materializa a partir dos anos de 1970, como neoliberalismo, a mais recente investida contra o Estado do Bem-Estar social, por meio das forças que representam o capital, para consolidar sua hegemonia. Buscarei ampliar a discussão no sentido de entender as tramas tecidas dentro da configuração que assume o Estado neoliberal e os desdobramentos nas suas relações com os Movimentos Sociais Populares⁷. Não é minha intenção rever as teorias do Estado nem as dos movimentos sociais, e sim fazer uma breve discussão que propicie a compreensão das lutas sociais, travadas na disputa entre a burguesia⁸ e o proletariado⁹. Dessa forma, procuro construir uma análise que permita explicar a teia de relações entre o Estado e os movimentos sociais na disputa por hegemonia, a qual, no pensamento de Gramsci, é assim entendido, a saber:

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. (...) O desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa – além do progresso político-prático – um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, 1981: 21).

⁷ Movimentos Sociais Populares referem-se àqueles movimentos que têm por sujeito coletivo a classe que vende sua força de trabalho para sobreviver, o que os diferencia de movimentos identificados como sociais do ponto de vista da classe detentora dos meios de produção. Sobre o assunto, ver Ferraro & Ribeiro (1999, p. 10).

⁸ O entendimento de burguesia sustenta-se na obra de Marx & Engels, *Manifesto do Partido Comunista* (s/d), a saber: classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado; sobre o entendimento de classe sociais fundamentais no capitalismo, pode-se consultar também a obra de Lukács (1974).

⁹ As mais recentes discussões a respeito da disputa entre capital e trabalho nos tem apresentado uma variedade interessante de definições, a fim de estabelecer um conceito para os trabalhadores assalariados que acompanhe melhor as relações sofridas em nossos tempos, porém, por compreender que o conceito do Manifesto Comunista é extremamente atual – visto que designa o conjunto de trabalhadores que vendem sua força de trabalho, é que recupero tal conceito, a saber: classe dos assalariados modernos que, não tendo meios próprios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver. Estão incluídos nessa condição os possuidores de força de trabalho que não encontram capitalistas, proprietários de meios de produção para os quais vendê-la, ou seja, os desempregados (ANTUNES, 1999).

É preciso ressaltar que a concepção gramsciana de hegemonia não é fechada, às vezes refere-se à direção e dominação de classe e outras vezes refere-se à capacidade dirigente do proletariado, mantendo, no entanto, a unidade teoria e prática¹⁰, sem a qual “a hegemonia é impossível, porque ela só se dá com plena consciência teórica e cultural da própria ação” (GRUPPI, 1978: 11).

Para Thompson (1984), hegemonia não quer dizer dominação por uma classe e submissão por outra. Ao contrário, ela incorpora a luta de classes e traz a marca das classes subordinadas, sua atividade e sua resistência. A teoria de classe operária deste autor, com ênfase no processo de formação de classe, pretende permitir o reconhecimento de formas "imperfeitas" ou "parciais" de consciência popular como expressões autênticas de classe e de luta de classes, válidas nas suas circunstâncias históricas ainda que "erradas" da perspectiva de desenvolvimentos posteriores ou ideais.

Las clases son formaciones históricas y no aparecen sólo en los modos prescritos como teóricamente adecuados. El hecho de que en otros lugares y períodos podamos observar formaciones de clase “maduras” (es decir, conscientes y históricamente desarrolladas) con sus expresiones ideológicas e institucionales, no significa que lo que se exprese de modo menos decisivo no sea clase (THOMPSON, 1984: 39).

2.6 - Estado Neoliberal e suas Metamorfoses

O futuro do socialismo assenta-se no fato de que continua tão necessário quanto antes, embora os argumentos a seu favor já não sejam os mesmos em muitos aspectos. A sua defesa assenta-se no fato de que o capitalismo ainda cria condições e problemas que não consegue resolver e que gera tanto a desigualdade (que pode ser atenuada através de reformas moderadas) como a desumanidade (que não pode ser atenuada). (HOBSBAWM, 1993: 268/269).

Ao começar com essa citação tomo parte do que sou enquanto pensamento e ação pelo socialismo. Pois entendo que os oprimidos ao constituírem sua história nem sempre o fazem como querem a partir de suas experiências e lutas, posto que as circunstâncias nem sempre lhes são favoráveis. (Marx, 1848)

¹⁰ Sobre hegemonia, ver também Gramsci (1989 e 2001).

Porém é preciso considerar, assim como GRUPP (1983), que o Estado é a maior organização política ideológica que a humanidade tem conhecimento e aqui procura ser entendido considerando sua complexidade demográfica e territorial sob a qual um grupo detém a dominação e exerce seu poder num processo complexo de dominação estando exercendo seu poder político.

O Estado, na acepção marxiana e marxista, não representa o interesse da sociedade em geral, mas é o defensor dos interesses da classe que detém a propriedade privada dos meios de produção e de subsistência, sendo, por isso, a mais poderosa classe que como “o executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (Marx, Engels, 1998, p.42)

Para isso, esta classe forja meios de dominação e exploração da classe que vende sua força de trabalho, visando criar condições favoráveis à reprodução e expansão do capital. Assim, a história do capitalismo se confunde com a história da "reestruturação produtiva", ou seja, é a resposta, do ponto de vista do capital, às suas próprias crises – é o processo de rearticulação da unidade do governo das massas e do governo da economia. Dessa forma, o Estado é reduzido à propriedade privada da classe que detém os meios de produção, o que fundamenta a ideologia de que o Estado se constitui numa ditadura de classe, embora considerando, na perspectiva da contraditoriedade e do antagonismo das relações de classe, a presença das camadas subalternas no seu interior e, portanto, a luta de classes. Assim é preciso considerar que:

Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar vem a vida em sentido lato, que envolve a natureza, seja humana ou não, a terra, a água, o meio ambiente e a diversidade e não o mercado, o consumo e o capital. As pessoas não podem ser sacrificadas pela lógica do. São esses princípios que o socialismo defende. A defesa do socialismo se fortalece na contradição do capitalismo que a cada momento cria problemas que não consegue resolver gerando cada vez mais desigualdades por meio da objetificação social. (HOBSBAWM, 1992: 268).

A doutrina da luta de classes, aplicada por Marx ao Estado e à revolução socialista, conduz fatalmente a reconhecer a supremacia política, a ditadura do proletariado, isto é, um poder proletário exercido sem partilha e apoiado diretamente na força das massas em armas. O derrubamento da burguesia só é realizável pela transformação do proletariado em classe dominante, capaz de dominar a resistência inevitável e desesperada da burguesia e de organizar todas as massas laboriosas exploradas para um novo regime econômico. (LENIN, 1986, p. 32/33)

Em análises marxistas atuais o Estado é concebido na lógica de valorização do capital, sendo focalizado sob dois ângulos: genético ou de suas origens na luta de classes e funcional no que se refere ao desempenho de uma função no processo de valorização do capital. Nesse processo, o Estado desempenha quatro funções: a) de gerar as condições materiais de produção (infra-estrutura, qualificação da força de trabalho. . .); b) de elaborar e garantir leis que regulem as relações jurídicas entre os diferentes sujeitos sociais; c) de arbitrar conflitos entre capital e o trabalho assalariado; d) de assegurar a expansão do capital no mercado mundial (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1995).

De acordo com Buci-Glucksmann (1980), no pensamento de Gramsci há uma distinção no conceito de Estado: um no sentido estrito, unilateral, e o outro em sentido amplo, dito integral. No sentido estrito, o Estado se identifica com o governo, com o aparelho de ditadura de classe, uma vez que possui funções coercitivas e econômicas. A dominação de classe se exerce através do aparelho de Estado no sentido clássico (exército, polícia, administração, burocracia), e essa função coercitiva do Estado procura realizar uma adequação entre aparelho produtivo e moralidade das massas populares. Nesse contexto, o Estado dominaria as massas, quer pelo terror policial quer pela repressão interiorizada ou mesmo pela impostura e pelo ilusório¹¹.

O Estado defende, proíbe e/ou ilude, pois, precavendo-se de identificar ideologia e "consciência errada", o termo ideologia só faz sentido se admitir que os procedimentos ideológicos comportam uma estrutura de ocultação-inversão. Acreditar que o Estado só age assim é completamente errado: a relação das massas com o poder e o Estado, no que se chama especialmente de *consenso*, possui sempre um *substrato material*. Entre outros motivos, porque o Estado, trabalhando para a hegemonia de classe, age no campo de equilíbrio instável do compromisso entre as classes dominantes e dominadas. Assim, o Estado encarrega-se ininterruptamente de uma série de medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando estas medidas refletem concessões impostas pela luta das classes dominadas. Eis aí um dado essencial, sem o qual não se pode perceber a materialidade da relação entre o Estado e as massas populares, se fosse considerado o binômio repressão-ideologia. (BUCI-GLUKSMANN, 1980:29)

¹¹ Ver, Conceito de ideologia, em Gramsci. (1989)

Por isso, a tarefa educativa e disciplinadora da qual se incumbem o Estado tem por finalidade dar uma formação humana que adapte, de forma mais ampla, os trabalhadores e trabalhadoras às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho produtivo. Por outro lado, o Estado amplo, integral, pressupõe a tomada do conjunto dos meios de direção intelectual e moral de uma classe, a burguesia, sobre o conjunto da sociedade. Esse é o modo como a classe burguesa poderá realizar sua "hegemonia", ainda que ao preço de "equilíbrios de compromisso", para salvaguardar seu próprio poder político, particularmente ameaçado em períodos de crise. Decorre dessa relação contraditória que mantém com as classes sociais o fato de o Estado capitalista constituir-se num conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente precisa justificar-se para obter consensos e, assim, manter a dominação.

Em *O 18 Brumário de Luis Bonaparte* (1997), Marx discute a forma como o Estado atuava como organizador do consenso e, ao mesmo tempo, da dominação. Os aparelhos estatais eram vistos como um imenso exército de funcionários que, através da luta de classes e de frações de classe, organizavam o poder, ao mesmo tempo, desorganizando objetivamente a classe dos subalternizados.

Nessa nova articulação dialética do conceito de Estado, que incorpora a hegemonia (sociedade civil) ao Estado (sociedade política), Gramsci procura evitar falsas alternativas, rejeitando qualquer distinção orgânica entre sociedade civil e Estado, hegemonia e ditadura. Sem isso, corre-se o risco de cair no economicismo.

O equilíbrio de compromisso, realizado no e com o Estado, não se identifica exclusivamente com o estabelecimento do Estado como "fator de coesão social", integrando mais ou menos, conforme os interesses das forças que representam o capital, as outras classes. Por isso, o Estado, longe de reduzir-se a um instrumento externo às relações sociais de produção, articula-se a essas relações em torno de um objetivo: manter a ordem social, ainda que, algumas vezes, seja necessário imprimir-lhe pequenas reformas de fachada, mantendo-se, entretanto, a estrutura que sustenta as relações de classe. Destruir o espírito de colaboração de classe e a ilusão reformista exige formular com exatidão aquilo que entendemos por Estado. É necessário desocultar e fazer penetrar na consciência das massas que um Estado socialista, isto é, a organização da coletividade que se segue à abolição da propriedade privada, não é uma continuação do Estado capitalista, embora escape à natureza desta pesquisa definir seus contornos, que, penso, seja uma tarefa coletiva.

O Estado tem um papel essencial nas relações de produção e na delimitação-reprodução das classes sociais, porque não se restringe ao exercício da repressão física organizada. Ele também tem um papel específico na organização das relações ideológicas e na produção e difusão da ideologia dominante. Poderíamos dizer então que:

Todo Estado é ético, na medida em que uma de suas funções mais importantes consiste em elevar a grande massa da população a um certo nível cultural e moral, nível que corresponde à necessidade de desenvolver as forças produtivas, e portanto, aos interesses das classes dominantes. A educação como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva são as mais importantes atividades do Estado nesse sentido. (GRAMSCI, in: BUCI-GLUKSMANN, 1980:167)

É preciso considerar que a ideologia não consiste num sistema de ideias ou de representações (GRAMSCI, 1981). Compreende uma série de *práticas materiais* extensivas aos hábitos, aos costumes, ao modo de vida dos agentes, moldando-se como cimento no conjunto das práticas sociais, políticas e econômicas. As relações ideológicas são em si imprescindíveis na constituição das relações de propriedade econômica e de posse e na divisão social do trabalho no próprio seio das relações de produção (GRUPPI, 1978; MARX, 1993), porque o capitalismo, na sua história, se volta sempre para as formas de investimento mais seguras e mais rentáveis. Para manter o sistema de exploração, o Estado cumpre funções sociais que implicam na divisão social do trabalho e na apropriação, por determinada classe social, do excedente deste trabalho produzido pela outra classe social, a que vive do trabalho.

Parece razoável supor então que, não importa como esse "complexo de instituições" tenha passado a existir, o Estado surgiu como meio de apropriação do produto excedente - talvez mesmo como um meio de intensificar para aumentar os excedentes - e, de uma forma ou de outra, como um modo de distribuição. De fato, pode ser que o Estado - sob uma forma de poder público ou comunitário - tenha sido o primeiro meio sistemático de apropriação de excedentes e talvez mesmo o primeiro organizador da produção excedente. (WOOD, 2003:37)

O Estado é capaz, em sua materialidade, de sutilmente renovar, disciplinar e consumir os corpos dos trabalhadores, ou seja, de introduzir na sua própria corporalidade formas aceitáveis de violência. Por isso, Gramsci (2001) não vê o Estado como um simples instrumento nas mãos da burguesia; este autor analisa o papel do Estado na constituição e organização das classes, em sua unificação, por entender que a classe

burguesa não é uma entidade externa ao Estado e sim seu elo conciliador. Nas palavras de Hirsch (2010, p. 58) “o Estado é a instância sobre a qual os compromissos sociais podem ser formulados e retificados”.

A intransigência parece ser a única forma possível da luta de classes, já que o Estado não é um instrumento externo à classe, mas desempenha um papel em sua unificação/constituição considerando, diferentemente, os diversos aparelhos de acordo com a classe a que se destinam, ou seja, produz discurso segmentar e fragmentado, segundo as diretrizes da estratégia do poder. Assim, a separação entre o econômico e o político – na ideologia como na prática – é um efeito ilusório e, ao mesmo tempo, necessário ao modo de produção capitalista.

Isso significa que por Estado deve-se entender, além, do aparelho governamental, também o aparelho ‘privado’ de ‘hegemonia’ ou sociedade civil. Deve-se notar como desta crítica do ‘Estado’ que não intervém, que está a reboque dos acontecimentos etc., nasce a corrente ideológica ditatorial de direita, com a teoria do reforçamento do executivo etc. (GRAMSCI, 1989, P.147)

Por isso, ao discutir o Estado, não podemos reduzi-lo à simples vontade da burguesia, como se as contradições de classe (entre as classes e intraclasses) não existissem e não determinassem o sentido das formas de fazer política. A classe proletária, se assim procede, fica prisioneira de um politicismo a-histórico, irmão siamês do economicismo imposto pela burguesia.

A sociedade capitalista, constituída por classes em relações contraditórias, precisa concentrar cada vez mais na instituição que a representa, o Estado, as várias formas de poder, interferindo em todas as esferas da realidade social. Dessa forma, as ligações entre os poderes de classe e o Estado tornam-se cada vez mais estreitas. Dito isso, não é menos verdadeiro que os poderes de classe, e não apenas os econômicos, como parece, ultrapassem sempre o Estado. Seu papel constitutivo na existência e reprodução dos poderes de classe, em especial na luta de classes, explica sua presença nas relações de produção, bem como constitui uma democracia e uma cidadania, que nada mais são do que fetiches constituidores da institucionalidade capitalista¹². Portanto, onde existe

¹² Ver sobre o assunto: RIBEIRO, 2002.

divisão de classes há luta e poder de classe, não havendo nessa ordem, luta e poder de classe anterior ao Estado ou sem o Estado¹³.

É de posse dessa compreensão que se deve colocar a tarefa de construir a ruptura com a imagem romântica e ingênua do proletariado como um revolucionário nato. Aceitar essa imagem idealizada é negar a totalidade da teoria e da prática materialista-histórica, que afirma/requer a crítica radical da ordem capitalista, momento necessário à construção de uma nova sociabilidade. Sob essa ótica, o fim da divisão de classes significa o fim do Estado e, por isso mesmo, fim de um certo tempo que não é o final dos tempos, porém o fim de uma certa história, que também pode ser chamada de pré-história da humanidade.

Apesar de continuar a ser parte integrante do processo de produção que ela não pode interromper, a luta de classes deve ser *domesticada*. (...) Em geral, somente quando sai para a rua o conflito de classes se torna em guerra aberta, principalmente porque o braço coercitivo do capital está instalado fora dos muros da unidade produtiva. O que significa que confrontações violentas, quando acontecem, não se dão geralmente entre capital e trabalho. Não é o capital, mas o Estado, que conduz o conflito de classes quando ele rompe as barreiras e assume uma forma mais violenta. O poder armado do capital geralmente permanece nos bastidores; e, quando se faz sentir como força coercitiva pessoal e direta, a dominação de classe aparece disfarçada como um Estado "autônomo" e "neutro". (WOOD, 2003:47).

O Estado precisa ser visto como uma unidade articulada de consenso e coerção, ou seja, pensado como produto da organização/desorganização da totalidade da sociedade. Todavia, a sociedade civil não pode ser pensada em separado da sociedade política, a não ser que se queira mascarar as condições reais da luta de classes, pois implica cindir direção e coerção, mitificando os projetos hegemônicos. Do mesmo modo, o Estado não pode ser entendido no sentido único de concentrar o poder fundamentado nas relações de classe; é necessário entendê-lo, também, como um poder que se propaga tendencialmente sob uma multiplicidade de formas, apropriando-se dos dispositivos com os quais exerce o poder, que, entretanto, o suplantam constantemente.

¹³ Ao desenvolver estudos antropológicos sobre sociedades indígenas, Pierre Clastres formula as hipóteses 1^a) de que existem sociedades sem Estado e, nestas, o poder é compartilhado e horizontal, e 2^a) de que o poder político antecede o poder econômico, tomando como referência sociedades humanas consideradas "arcaicas", nas quais já está presente um Estado bastante desenvolvido, que organiza as relações sociais (CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978).

Historicamente privatizado, porque compreendido dentro de relações sociais de antagonismo e de conflito, o Estado potencializa e garante a expansão máxima da classe dominante/dirigente e, para sua maior eficácia, tem necessariamente que aparecer como articulador do conjunto da sociedade, como resumo qualificado do todo social. Nesse sentido, busca restringir permanentemente as formas associativas do proletariado em todas as suas expressões de organicidade. Por isso, a regulamentação das relações de trabalho ou algumas garantias sociais consubstanciadas em direitos, arrancadas com grande esforço pelas lutas operárias, são denunciadas como corporativismo pelas forças representativas de um liberalismo retrógrado e conservador que alguns autores têm chamado de neoliberalismo ou ultraliberalismo (ANDERSON, 1995).

A nova configuração das forças tendo em vista a vitória do neoliberalismo sobre a organização da classe trabalhadora que enfrenta o desemprego planejado, associada ao desmonte do Estado do Bem-Estar, permite aos sujeitos sociais que representam o capital impor a flexibilização, a precarização, a informalização nas relações de trabalho. Ao mesmo tempo, afirma-se a urgência da qualificação profissional para acompanhar as mudanças introduzidas nos processos produtivos. Os capitalistas, que Wood (2003, p. 38) identifica como “apropriadores de mais-valia, ou compradores de força de trabalho, que já têm o seu ‘estoque de mão-de-obra’ completo, não ‘oferecem empregos’ ou vagas, não compram a força de trabalho que se oferece no mercado”. Entretanto, a realidade é invertida ideologicamente, transferindo-se ao trabalhador a responsabilidade por não conseguir um emprego. Divulga-se um discurso de que não há trabalhadores qualificados, por isso ocorre desemprego. É o trabalhador o incapaz, não o mercado. Tudo, absolutamente tudo, deve ser submetido à mercantilização. (FORRESTER, 1997).

Resulta daí a marginalização impiedosa e passiva do número imenso, e conseqüentemente ampliado, de “solicitante de emprego” que, ironia, pelo próprio fato de se terem tornado tais, atingiram uma norma contemporânea; norma que não é admitida como tal nem mesmo pelos excluídos do trabalho, a tal ponto que estes são os primeiros a se considerar incompatíveis com uma sociedade da qual eles são os produtos mais naturais. São levados a se considerar indignos dela, e sobretudo responsáveis pela sua própria situação, que julgam degradantes (já que degradada) e até censurável. Eles se acusam daquilo que são vítimas. (Forrester 1997, p. 11)

Nessa lógica, é necessário cada vez mais limitar os direitos sociais e os gastos estatais correlatos. Transformar a previdência, a saúde e a educação em objetos mercantis

é a síntese e o limite. A universalização dos direitos de cidadania apregoados pela concepção liberal de Estado republicano é, na ordem privada, subversiva. Seus limites estão dados pelos processos de acumulação e de reprodução do capital. O Estado deve abandonar o campo do social, transformando-o em terreno de caça mercantil. Realiza-se uma revolução passiva. Se, no início, a cidadania pretendia-se expansiva, agora ela é necessariamente restritiva. A democracia burguesa no momento de maior conflitividade incluía, relativamente, os trabalhadores. Hoje, passado o susto e eliminada aparentemente a tendência antagônica internacional, ela pode revelar sua face real: para os subalternos, a possibilidade de acesso, real e efetivo, ao mundo da política e do bem-estar social é quase nula, reduzindo-os, abertamente, à pura sobrevivência. (LAURELL, 1997).

O Estado capitalista assimila algumas demandas do proletariado, a partir do momento em que partidos políticos que se afirmam “de esquerda” e sindicatos passam a não colocar o capitalismo em questão. O pensamento majoritário das esquerdas deslocou-se da esfera da produção para a da circulação e, com isso, ficou mais difícil captar estrategicamente as contradições, a tendência antagonista das relações sociais. Assim, discutir a distribuição de direitos sociais conquistados dentro do Estado de Bem-Estar social, quando eram fortes os movimentos revolucionários, e encaminhar as lutas em direção ao passado, ou à reconstituição destes direitos em uma conjuntura de fragilidade dos movimentos operários sem ao menos questionar, na raiz, a exploração capitalista, é aceitá-la na prática.

O Estado que, em face dos interesses e das necessidades da classe proletária, prega a sua importância e age mostrando a sua desnecessidade, revela-se o grande articulador das práticas capitalistas. Se os direitos sociais diminuem, os deveres em relação à ordem do privado se maximizam. "Cidadãos" sem direitos, os trabalhadores e trabalhadoras tornam-se, em grande medida, súditos de um poder que é exercido pelas múltiplas redes da racionalidade capitalista. De certo modo, o Estado recupera a sua função original tal qual pensada pelos liberais: o árbitro do contrato burguês, o guardião da propriedade privada e o defensor da ordem. O fetiche da cidadania é brutal e exercido de múltiplas formas. Conhecer o que se passa é decisivo para a análise e a construção das alternativas. Aqui entra em cena o controle monopólico das informações pelos meios de comunicação de massa. A violência torna-se naturalidade. Os milhões que "fracassam" respondem pelo seu fracasso, que é sempre individual e de uma classe: a que vive do trabalho e não encontra emprego ainda que explorada e sem direitos, a que luta pelo direito de continuar

a ser explorada através de um emprego, a maior parte das vezes sem garantias de seguridade, porém, não encontra quem queira comprar a sua única mercadoria, sua força de trabalho tornada descartável, tornada lixo humano.

Os trabalhadores/as numa fábrica, organizados pelo capital numa divisão cooperativa do trabalho, são reunidos diretamente no processo de produção. Cada trabalhador/a também está numa espécie de relação direta com aquele determinado capitalista (individual ou coletivo) que se apropria de sua mais-valia, tal como o camponês/a se relaciona diretamente com o senhor da terra que se apropria de sua renda. Pode-se também afirmar que existe algum tipo de relação direta, por exemplo, entre os camponeses/as que trabalham independentemente uns dos outros para o mesmo proprietário, mesmo que não se unam deliberadamente em oposição a ele.

A relação entre os membros de uma classe, ou entre esses membros e outras classes, é de natureza diferente. Nem o processo de produção, nem o processo de extração de mais-valia provocam a união entre eles. "Classes" não se refere apenas aos trabalhadores/as combinados numa unidade de produção, ou contrários a um explorador comum numa unidade de apropriação. Classe implica numa ligação que se estende além do processo imediato de produção e do nexa imediato de extração, uma ligação que engloba todas as unidades particulares de produção e de apropriação. As ligações e oposições contidas no processo de produção são a base da classe; mas a relação entre pessoas que ocupam posições semelhantes na relação de produção não é dada diretamente pelo processo de produção e de apropriação. (WOOD, 2003:89).

A autora constrói sua argumentação a partir de Thompson (1984) para quem a noção de classe, em seu uso heurístico, é inseparável do conceito de luta de classes.

En realidad, lucha de clases es un concepto previo así como mucho más universal. Para expresarlo claramente: las clases no existen como entidades separadas, que miran en derredor, encuentran una clase enemiga y empiezan luego a luchar. Por el contrario, las gentes se encuentran en una sociedad estructurada en modos determinados (crucialmente, pero no exclusivamente, en relaciones de producción), experimentan la explotación (o la necesidad de mantener el poder sobre los explotados), identifican puntos de interés antagónico, comienzan a luchar por estas cuestiones y en el proceso de lucha se descubren como clase (...). (THOMPSON, 1984: 37).

Parece que vivemos em escala universal uma crise de direção que dificulta enormemente a possibilidade de compreensão das forças em presença e impede que se dê

a fusão das chamadas condições objetivas (materiais) e subjetivas (de direção). A partir daí os projetos ficam como que impossibilitados. Tudo parece caminhar para um capitalismo eterno, sem história, como já afirmara Hegel, retomado com vigor por Fukuyama (1992) na esteira da queda do Muro de Berlin e da desintegração do Leste Europeu.

Pensar o projeto de transformação social no interior da institucionalidade capitalista, negando a possibilidade revolucionária, implica afirmar a neutralidade das instituições, aceitar a possibilidade de que, nelas e por elas, seja possível alterar a natureza de classe do Estado. Fazer essa crítica não significa, contudo, recusar-se a travar a luta no interior do campo institucional. Diferente disso está a absolutização do institucional e o abandono da postura antagonista. Digo, então, não se tratar de questões de quantidade, que podem ser consideradas como melhoria das posições diferenciais no interior da institucionalidade, mas de qualidade, ou seja, encarar o embate hegemônico.

Por isso chamo atenção para o fato de o *Manifesto do Partido Comunista* (MARX, s/d) afirmar que as sociedades existentes até hoje expressam a história das lutas de classes, ou seja, não constitui fator primordial da sociedade burguesa abolir os antagonismos de classe e sim estabelecer novas condições de exploração, espoliação e opressão e novas formas de luta, consolidando duas classes fundamentalmente.

O capitalismo, ao longo da história, tem demonstrado capacidade de recompor-se com uma rapidez estonteante, reorganizando-se e procurando encontrar abrigo em teorias que possam favorecer sua reprodução e relação com a sociedade; assim, capital e Estado se apresentam unificados e devem ser vistos na sua totalidade complexa, no seio do capitalismo. Farias (2000) apresenta o Estado como sendo um movimento totalizante concretizado no tempo e no espaço, e, como tal, deve ser encarado considerando suas variações históricas, que se articulam organicamente com as necessidades do capital. Dessa forma, o Estado apresenta-se como capaz de mediar as relações contraditórias entre capital e trabalho.

A classe dos capitalistas (funditários, industriais, comerciais e financeiros), ameaçados por um proletariado urbano organizado e para manter o modelo econômico que lhes garante a propriedade dos meios de produção, viu-se forçada a redistribuir renda, renunciando a uma pequena parte de seus lucros. A retórica do livre mercado cedeu lugar a políticas de bem-estar social, que representaram uma reforma do capitalismo, mantendo,

no entanto, a sua estrutura e, ao mesmo tempo, lhe proporcionaram um fabuloso crescimento econômico. Tais políticas vêm sendo paulatinamente desarticuladas pela força com que se impõe a reação neoliberal, o que propicia, segundo seus teóricos, reaver os objetivos sacrificados, agora que parece não haver nada mais a temer.

Analisando por um outro ângulo, ainda de acordo com os interesses das classes proprietárias dos meios de produção, percebe-se que as políticas “redistributivas”, também chamadas keynesianas, significaram um sacrifício necessário, que viria, no futuro, em benefício dessas mesmas classes. Isso porque os recursos arrecadados pelo Estado para o financiamento das políticas sociais vieram a significar, também, uma poupança pública a ser aplicada na construção das condições gerais de produção, ou seja, nos transportes (aeroportos, portos e estradas), nas comunicações no campo real e virtual (telefonia e internet), em energia, em pesquisa básica e tecnológica, o que permitiria um enorme avanço nas forças produtivas. Isso de um lado, porque, de outro, o Estado keynesiano conferiu a feição do capital à regulamentação das relações de trabalho, individualizando direitos e delimitando o campo da ação reivindicatória dos órgãos representativos da classe trabalhadora. Desse modo, fragmentou suas formas de organização e luta, que passaram a restringir-se aos limites estabelecidos pelo Estado do Bem-Estar. Além disso, era preciso que os sujeitos históricos que encarnam o capital oferecessem alguma forma de compensação uma vez que, no entre-guerras, na Europa, os conflitos entre as classes estavam de tal modo acirrados que não permitiam a taylorização da produção; os trabalhadores não aceitavam a linha de montagem e os empresários temiam uma produção centralizada. O processo se completa em 1945, quando o fordismo (produção e consumo de massa) estava maduro (HARVEY, 1998).

É preciso, nesse contexto, entender que a teoria keynesiana obedece a uma lógica conjuntural, pois opera no âmbito dos parâmetros estruturais do capital. E mesmo que o Estado de bem-estar social tenha recebido a classificação de "keynesianismo de esquerda", como afirmou Mészáros (2003), o que está contido no seu interior é a perspectiva de parada dos movimentos a partir da lógica do capital. Na verdade, o Estado de bem-estar social tentou, nas suas origens, foi oferecer uma alternativa de administração "equilibrada" o que não foi possível devido à própria natureza de sua estrutura capitalista reguladora orientada pelas demandas do processo de acumulação de capital. Dessa maneira podemos considerar que,

(...) dada a crise estrutural do sistema do capital, mesmo que uma alteração conjuntural fosse capaz de criar durante algum tempo uma tentativa de instituir alguma forma de administração financeira keynesiana do Estado, ela teria forçosamente uma duração muito limitada, devido à ausência das condições materiais que poderiam favorecer sua extensão por um período maior, mesmo nos países capitalistas avançados. (MÉSZÁROS, 2003:96/97).

A reconfiguração do Estado, segundo os interesses do capital, no momento da crise, tendo a classe dos apropriadores de mais-valia se apropriado da ciência e o Estado regulamentado, dentro dos limites estruturais, as organizações dos trabalhadores, permitiu que os capitalistas pudessem reestruturar a produção de acordo com as necessidades de realimentar o processo de acumulação. Para isso, foi preciso desmontar o Estado do Bem-Estar social – que já não lhes interessava – e enfraquecer os órgãos de classe do proletariado, fazendo com que estes caíssem no descrédito dos trabalhadores.

Observa-se, na história do capitalismo, que o seu conteúdo de regulação decorreu de uma profunda reprogramação na natureza do Estado, alterando as regras e garantindo novas relações entre Estado e economia, possibilitando, desse modo, o avanço de novas formas de lucro depois da Segunda Guerra Mundial, momento em que o capitalismo garante sua hegemonia e inaugura o Estado do Bem-Estar social; este irá servir também como uma espécie de muleta para amparar as sociedades devastadas pela guerra¹⁴. É dessa forma que o Estado procura amenizar a miséria dos países devastados. Segundo Offe (1991), o Estado de bem-estar social é tido como um limitador para abrandar os conflitos de classe, que procura equilibrar a relação entre capital e trabalho, no pós-guerra. Essa modalidade de Estado, também identificado como estado-providência (OLIVEIRA, 1998), é saudada como a grande solução para os conflitos sociais¹⁵. Como sabemos, esse Estado teve seu momento de auge, mas, a partir da metade da década de 1970, começa a

¹⁴ Isso é reconhecido por Galbraith, para quem o Estado do Bem-Estar regulamentou as relações econômico-políticas para *salvar o capitalismo clássico de si mesmo* (Galbraith, John K. O engajamento social hoje. In: *Folha de São Paulo*. Caderno Mais! São Paulo, Domingo, 20/12/1998, p. 4 - 5.)

¹⁵ “Estado assistencial; Estado do bem-estar social; estado benefactor; Estado providência; Estado protetor; *welfare-state*. Forma de Estado capitalista que se distingue pelas possibilidades que oferece aos cidadãos de acesso aos sistemas nacionais (públicos ou regulados pelo Estado) de educação, saúde, previdência social, renda mínima, assistência social, habilitação, emprego etc. Esse Estado atua, portanto, na organização e produção de bens e serviços públicos e na regulação da produção e distribuição de bens e serviços sociais privados” (DRAIBE, 1990, p. 2 – 3. In: FIDALGO & MACHADO, 2000, p. 147).

entrar em declínio. Ou, como afirmou Hobsbawm (1993), em alguns momentos nos anos de 1960 o capitalismo parecia ter superado a era das catástrofes. Ferraro assim a explica:

A onda neoliberal não é, portanto, nem uma variante, nem produto final de um desenvolvimento continuado do ideário liberal. Muito pelo contrário, o neoliberalismo é resultado de um longo período de crise do mundo capitalista e de desgaste do ideário liberal. Representa, por um lado, uma **reação** contra as novas concepções e propostas que abriam caminho para o planejamento econômico, o keynesianismo e as políticas de bem-estar social, e, por outro, a afirmação explícita de **retorno** às ideias e ideais que nortearam a grande expansão industrial no século XIX. (FERRARO, 1999:25)

O neoliberalismo não consiste exclusivamente numa reação teórica e política contra o Estado de bem-estar social, mas principalmente numa reação de ordem econômica, transferindo ao mercado a realização da sociedade, justificando-se na necessidade de retornar a um liberalismo radical como princípio organizador das relações sociais.

A questão particular do mal-estar ou do bem-estar econômicos como causa de novas realidades históricas é um aspecto parcial da questão das relações de força em seus vários graus. Podem-se produzir novidades ou porque uma situação de bem-estar é ameaçada pelo egoísmo mesquinho de um grupo adversário, ou porque o mal-estar se tornou intolerável e não se vê na velha sociedade nenhuma força capaz de mitigá-lo e de restabelecer uma normalidade através de meios legais. Pode-se dizer, portanto, que todos estes elementos são a manifestação concreta das flutuações de conjuntura do conjunto das relações sociais de força, em cujo terreno verifica-se a transformação destas relações em relações políticas de força, para culminar na relação militar decisiva

O ajuste neoliberal faz parte de uma redefinição mundial do campo político-institucional e das relações sociais, para gerar um outro projeto de “reintegração social”, com parâmetros diferenciados daqueles que, segundo a compreensão neoliberal, entram em crise a partir do final dos anos de 1970. Assim, os pobres passam a ser vistos dentro de uma “nova categoria de classificação”, enquanto alvo das políticas focalizadas de assistência social, mantendo sua condição de pobres, o que confirma o individualismo, estimula a competição e propicia a sustentação ideológica necessária a esse modelo de acumulação.

Com isso, o neoliberalismo tornou-se, nos chamados impropriamente de “terceiro mundo”¹⁶, sinônimo de aplicação de medidas de ortodoxia econômica impostas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Por essa razão, na América Latina, nenhum ministro de Estado pode tomar decisões macroeconômicas importantes sem o consentimento da tecnoburocracia mundial do FMI, ficando explícito o domínio do capital financeiro sobre o conjunto das atividades produtivas. Ou seja, os ajustes estruturais das economias dependentes e a reestruturação produtiva correspondem as duas faces de uma mesma moeda.

Um dos objetivos do FMI é adiar o quanto puder a quebraadeira quase inevitável de um número considerável de empresas e bancos e garantir a desnacionalização total da economia, sem considerar se a desnacionalização aumenta ou não a dívida externa e o que isso representa para os países pobres. A consequência imediata desse processo é que, por um lado, o consumo de dólares com as importações aumenta e elevam-se as remessas de lucros e dividendos para o exterior – um dos fatores que tornam o ajuste estrutural ainda mais importante para os especuladores. O ajuste visa não somente cortar gastos sociais e suprimir políticas compensatórias, mas, sobretudo, engendrar uma hegemonia restaurada do capital financeiro transnacional sobre os rumos dos diversos governos nacionais. Desse modo, os programas de ajuste estrutural constituem um poderoso instrumento no sentido da recomposição das bases sociais e materiais da subalternidade política do proletariado.

Com isso, os países do “terceiro mundo” são tendencialmente impossibilitados de desenvolver suas economias nacionais, voltadas para o atendimento das suas demandas sociais devido ao endividamento externo, que atende os interesses dos grandes credores internacionais, impedindo aqueles países de estabelecer políticas econômicas independentes. Dessa forma, a internacionalização da política econômica transforma os países pobres em territórios economicamente abertos e as economias nacionais em reservas de força de trabalho barata e de recursos naturais acessíveis, a saber:

¹⁶ Durante o período chamado de Guerra Fria, o mundo foi dividido em 3: o Primeiro Mundo no qual estavam colocados os países capitalistas ricos, “desenvolvidos”, o Segundo Mundo constituído pelos países que compunham a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e os países pobres ou subdesenvolvidos integrariam o Terceiro Mundo. Com a desintegração da URSS parece não haver sentido na expressão “terceiro mundo” que, entanto, continua a designar os países pobres.

No caso do terceiro mundo, o ajusta visa não somente cortar gastos sociais e suprimir políticas compensatórias, mas, sobretudo, engendrar uma hegemonia restaurada do capital financeiro transacional sobre o rumo dos diversos governos regionais. Deste modo, os programas de ajuste estrutural preconizados pelo FMI constituem um poderoso instrumento da contra-revolução em escala global no sentido de recomposição das bases sociais e materiais da subalternidade política das classes trabalhadoras (BRAGA, 2000, pag.64)

Sob essa ótica, pode-se dizer que o principal eixo de argumentação neoliberal, que é a crítica à intervenção do Estado na economia e o apoio à “livre iniciativa”, se resolve. O neoliberalismo se afirma enquanto movimento de reação contra todas as formas de socialismo, contra a adoção do planejamento econômico, contra a teoria keynesiana, que minava a base teórica do liberalismo, e contra as políticas de bem-estar, bem como contra os movimentos coletivos, que, do mesmo modo e segundo o seu entendimento, prejudicam a livre concorrência (HAYEK, 1990; FRIEDMAN, 1984).

No intuito de retroceder a condições que permitiram, no século XIX, a total desregulamentação do trabalho e da produção da mais-valia, a política neoliberal é contra concepções e propostas que possam abrir caminho para o planejamento econômico e as políticas de bem-estar social, sob o pretexto de controlar a inflação; não interessa se as sociedades vão se constituir em espaços cada vez mais desiguais, o mais importante são os elevados recursos concentrados nas mãos da classe burguesa. Essa política retrógrada impõe o que se chama de ajustes estruturais, com a finalidade de retomar o controle total sobre a força de trabalho e a produção da mais-valia.

A primeira fase do ajuste, portanto, corresponde à redução do emprego no setor público, acompanhada por cortes drásticos nos programas de caráter social. Tais medidas de austeridade objetivam alcançar todas as categorias das despesas públicas. Eliminam-se subsídios aos produtos e serviços fundamentais, com um imediato e evidente impacto sobre o nível salarial. (BRAGA, 2000, pag.66)

Dessa forma pode-se dizer que o intenso processo de internacionalização dos mercados, dos sistemas produtivos e da tendência à unificação monetária e financeira, que o acompanham, resulta em uma perda considerável da autonomia dos Estados nacionais, reduzindo o espaço e a eficácia de suas políticas econômicas e demonstrando a precarização de suas políticas sociais. Os Estados não deixam de arrecadar impostos e até os têm aumentado, porém estes já não se destinam ao financiamento da reprodução e

formação da força de trabalho ou das condições infraestruturas para a circulação do capital, já privatizadas em sua maior parte, mas à reprodução do capital tendo em vista os custos das novas tecnologias e a rapidez com que estas se tornam obsoletas.

Por outro lado, tem havido um acirramento muito grande das desigualdades sociais decorrentes da implementação dessas políticas, porém esse aspecto não é objeto de preocupação dos seus articuladores, pois é avaliado como um valor irrelevante e, por vezes, imprescindível nas sociedades ocidentais. A proposta do neoliberalismo é manter o Estado forte perante as organizações sindicais e os movimentos sociais, bem como um rígido controle da circulação do dinheiro; diminuir os gastos sociais, desregulamentar a economia e controlar, a todo custo, a inflação. Como já afirmei, isso não significa que os recursos públicos sejam prescindíveis para o mercado, pois eles passam a ser condição indispensável na consolidação do neoliberalismo, no processo de acumulação do capital.

O neoliberalismo reafirma a fé no liberalismo do século XIX e rejeita o do século XX, porque, segundo Friedman (os grifos que seguem são meus) "o *liberal do século XIX* considerava a extensão da liberdade como o meio mais efetivo de promover o bem-estar e a igualdade", enquanto que "o *liberal do século XX* considera o bem-estar e a igualdade ou como pré-requisitos ou como alternativas para a liberdade"; e ainda (e isto é sumamente revelador!), porque, "Em nome do bem-estar e da igualdade, o *liberal do século XX* acabou por favorecer o renascimento das mesmas políticas de intervenção estatal e paternalismo contra as quais tinha lutado o liberalismo clássico". E defende-se, devolvendo aos liberais do século XX a acusação de reacionários: "No momento exato em que faz recuar o relógio para o mercantilismo do século XVII, acusa os verdadeiros liberais de serem *reacionários*". (FERRARO, 1999:30)

Como sabemos, o neoliberalismo surge enquanto movimento de reação às políticas de bem-estar social (FERRARO, 1999; ANDERSON, 1995; LAURELL, 1997), porém as condições iniciais para uma hegemonia do liberalismo não eram de todo favoráveis, uma vez que o capitalismo avançado estava entrando numa longa fase de auges sem precedentes, apresentando o crescimento mais rápido de sua história. Por essa razão, os discursos apregoados pelo movimento neoliberal não pareciam ser prováveis de materialização quando se queixavam da regulação do mercado por parte do Estado. Isso porque o Estado de Bem-Estar social coincide com o período de maior crescimento da sociedade capitalista do pós-guerra até os anos de 1970 – “os anos dourados” (HOBSBAWM, 1995) – o que pressupõe uma análise de que a crise da sociedade capitalista é necessariamente situada dentro de um conteúdo histórico mais complexo.

O avanço do capitalismo, portanto, se dá por meio do aumento da rivalidade entre suas corporações gigantescas, “solidarizando” os espaços econômicos nacionais,

homogeneizando os padrões de produção e consumo e introduzindo profundas diferenças sociais nas áreas de penetração recente, o que determina a tão propalada decadência do “estatismo”.

Nesse sentido, Oliveira (1998) alerta para o fato de o mercado ter virado um verdadeiro Deus, a quem se erguem altares por toda a parte e perante o qual se prostra o mundo todo, na mais completa anestesia. Ou seja, o mercado é apresentado como o único mecanismo capaz de resolver as questões ligadas às necessidades da humanidade. Assim, a divinização do mercado como o deus capaz de proporcionar liberdade de investimentos, manter a propriedade privada e propiciar a equalização se contrapõe à visão de Estado como provedor de direitos sociais, o qual é satanizado, opressor, incompetente. Anderson, referindo-se ao neoliberalismo, afirma ser este:

Movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial", destacando-lhe o caráter hegemônico. A avaliação de suas realizações é ao mesmo tempo preocupante e instigante. Para o autor, o neoliberalismo: *economicamente* "fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado"; *socialmente*, ao contrário, "conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente desiguais, embora não tão desestatizadas como queria" e *política e ideologicamente* "alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam. . . ". (ANDERSON, in: SADER e GENTILI, 1995. :23).

Ampliando a análise feita por Anderson, assim se manifesta Ferraro:

Duas coisas surpreendem e instigam na avaliação de Anderson: a conjugação de fracasso econômico com sucesso político-ideológico e o sucesso neoliberal na criação de sociedades mais desiguais, mas sem o grau de desestatização pretendida. Neste caso, o aumento das desigualdades sociais deve ser imputado não, ou não apenas, à pretendida e propalada redução do Estado, mas à redefinição operada no plano das funções do Estado e da destinação do fundo público. Particularmente este segundo aspecto tem tudo a ver com a questão das políticas públicas em geral e das políticas sociais em particular, duramente abaladas pela longa crise mundial do capitalismo. (FERRARO, 1999:34).

Na realidade, as ideias neoliberais só começam a ganhar força a partir do ano de 1973, quando o mundo capitalista avançado experimenta uma profunda recessão combinada com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. No ano de 1979, o programa neoliberal, por intermédio do governo Thatcher, na Inglaterra, consegue ser implementado, colocando em prática as diretrizes políticas neoliberais. Em oposição ao Estado de Bem-Estar social, o “tatcherismo” coloca em prática a chamada “contra-revolução monetarista”, impondo o receituário do grupo de Hayek, Friedman e Popper, que propõem, entre outras medidas, a eliminação do Estado como agente econômico, a drástica redução do tamanho e dos gastos sociais e a total liberação do mercado. O resultado dessa política foi o caos, um desastre para os trabalhadores, ou seja, a recessão, o desemprego, a desregulamentação do trabalho, entre outros, e uma política deliberada

de depressão no sistema produtivo, atingindo em cheio os países pobres e, por outro lado, favorecendo os países ricos (ANDERSON, 1995).

Logo depois, em 1980, é a vez de Reagan, nos Estados Unidos da América, e Kohl, na Alemanha, no ano de 1982, e, no ano de 1983, Schluter, na Dinamarca, aplicaram o receituário neoliberal em seus países. Em seguida, “quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Austrália, também viraram à direita. A partir daí, a onda de direitização desses anos tinha um fundo político para além da crise econômica do período” (ANDERSON, 1995:11), levando a um ajuste que implicou na elevação das taxas de juros bancários, incidindo nas dívidas dos países, principalmente dos pobres, e afetando significativamente a vida dos trabalhadores. Por outro lado, reduziu drasticamente os impostos sobre os altos rendimentos, abolindo o controle sobre os fluxos financeiros, gerando um elevado nível de desemprego. As políticas adotadas por esses países estavam atreladas à repressão às greves por meio de uma legislação anti-sindical, a severos cortes com gastos sociais e a um rígido programa de privatização que atingiu a habitação pública e as indústrias básicas, como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Com isso, consolidava-se a mais sistemática e ambiciosa de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado.

A chegada ao poder dos governos Thatcher e Reagan se deram sob o signo da restauração da supremacia do "mercado". Isso demarcou o início de uma ofensiva política e social – que ainda não atingiu seus fins – cujo objetivo é destruir o conjunto das instituições e das relações sociais que engessaram o capital a partir do primeiro mandato de Franklin Roosevelt nos Estados Unidos e da vitória sobre o nazismo na Europa. Essas instituições e essas relações limitaram a liberdade de ação do capital, asseguraram aos assalariados elementos de defesa contra seus empregadores e, mediante o pleno emprego, uma proteção social para a grande maioria da população em pelo menos um dos três pólos dos países industrializados. Na esfera financeira a "revolução conservadora" foi rápida e produziu efeitos massivos. A liberalização e a desregulamentação conduziram ao crescimento acelerado dos ativos financeiros, cuja expansão desde 1980 foi muito mais rápida que a do investimento. Isso permitiu a reconstituição de uma classe social de "credores profissionais", de grandes, mas também de pequenos rentistas (dos participantes dos fundos de pensão privados e das sociedades de aplicação financeira coletiva) que desfrutaram benefícios financeiros resultantes apenas da posse de obrigações (principalmente títulos da dívida pública) e de ações. (CHESNAIS, 1998: 87)

Apesar de, no plano político, o neoliberalismo ter apontado a social-democracia, nos países do Primeiro Mundo, como sua principal adversária na implementação da política de livre mercado, porque ela tem sido a formuladora e a defensora das políticas de bem-estar social, a história registra que os governos social-democratas se mostram absolutamente favoráveis a aplicar medidas neoliberais. Tais medidas concretizam-se em

políticas de contenção dos gastos públicos com o financiamento das políticas de bem-estar social, culminando com constantes derrotas do movimento sindical. Este movimento experimental, nas áreas industrializadas, significativa diminuição das greves durante os anos de 1980, o que favorece um notável arrocho dos salários dos trabalhadores e impõe o desemprego, concebido como um mecanismo natural e necessário de controle da força de trabalho em qualquer economia de mercado que se deseje eficiente.

O governo Thatcher, ao ajustar a emissão monetária elevando as taxas de juros, baixando drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controle sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente — esta foi uma medida surpreendentemente tardia —, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado. (ANDERSON, 1995:12)

No entanto, é preciso compreender que o Estado de Bem-Estar social, como consequência da política originalmente anticíclica de teorização keynesiana, constitui-se no padrão de financiamento público da economia capitalista, podendo ser sintetizado na sistematização de uma esfera pública, em que, a partir de regras universais e pactuadas, o fundo público, em suas diversas formas, passa a ser o pressuposto do financiamento da força de trabalho, passando também a atingir globalmente toda a produção por meio dos gastos sociais (OLIVEIRA, 1998).

O rompimento com o Estado de Bem-Estar social, em termos keynesianos, é devido, em primeira instância, à internacionalização produtiva e financeira da economia capitalista. A regulação keynesiana, que buscou potencializar a reprodução do capital, os aumentos da produtividade e a elevação do salário real, ficou circunscrita ao limite da territorialidade nacional. O resultado desse processo, segundo Oliveira (1998), é que o fundo público passou a ser vinculado, aprioristicamente, à taxa de lucro original de cada capital. A história do desenvolvimento capitalista tem mostrado, com especial ênfase depois do Estado de bem-estar social, que os limites do sistema capitalista só podem estar na negação de suas categorias reais — o capital e a força de trabalho — enquanto mercadoria. Nesse sentido, a função do fundo público tem muito mais a ver com os limites do capitalismo, como um desdobramento de suas próprias contradições internas. As transformações mais importantes do sistema capitalista se dão através da metamorfose do modelo global e da especialização dos processos produtivos.

O desenvolvimento do Estado de bem-estar-social é devido à revolução das condições de distribuição e consumo, do lado da força do trabalho, e das condições de circulação, do lado do capital. Os gastos sociais públicos mudam as condições da distribuição dentro de uma relação social de produção que parecia ter permanecido a mesma; o fundo público passa a exercer a função de financiador, articulador e “capital em geral”, bem como de cuidar das condições de circulação de capitais. Essas transformações penetram agora na esfera da produção pela via da reposição do capital e da força de trabalho. A sociabilidade não se constrói, apenas, pela projeção sobre os outros setores da vida social dos valores do mercado, mas, pelo contrário, tem nos valores de mercado um de seus traços principais no terreno marcadamente da cultura, da saúde, da educação. É verdade que, nesse tempo de reação conservadora, em que parece ser o mercado o único critério válido, as formas de contraposição que se opõem a essa posição têm tudo para parecer românticas ou fora da realidade. Assim, essa esfera pública passa a ser sinônimo da democracia simultânea ou concomitante, e, ao longo do tempo, os avanços sociais, que mapeavam os acessos e a utilização do fundo público, entraram num processo de interação com a consolidação de instituições político-democráticas.

O Estado de Bem-Estar social não deixou, por isso, de ser um Estado classista, isto é, um instrumento poderoso para dominação de classe. Na crise atual, percebe-se que em alguns momentos a direita não propõe o desmantelamento total da função do fundo público. O que ela propõe de fato é a destruição da regulação institucional com a supressão das alteridades entre os sujeitos sócio-econômico-políticos, o que pressupõe agências reguladoras gerenciadas pelo capital.

A tese neoliberal é de que, mantidos os controles institucionais do Estado de Bem-Estar social, esse modelo de regulação das relações entre capital e trabalho ameaça o processo de acumulação do capital, tolhendo suas possibilidades de crescimento. Nesse sentido, o limite para o sistema capitalista parece ser o limite do capital, que, em seu processo de expansão, não admite nenhuma forma de barreira ou restrição. No entanto, essa voracidade não pode ser deixada entregue a si mesma, sem controle público, sob pena de transformar-se numa tormenta selvagem, na qual sucumbirão, juntos, a democracia e o sentido de igualdade nela inscrito desde os tempos modernos.

Não existe fórmula feita nem acabada para solucionar a crise, nem se trata de uma mera crise conjuntural; as teses da direita consistem em demarcar os lugares de utilização e distribuição da riqueza pública, tornada possível pelo próprio desenvolvimento do

capitalismo em condições que assumem, num determinado momento histórico, uma dimensão aparentemente conformada da luta de classes.

No decorrer desse processo, já no início dos anos de 1980, a Europa passa por significativas mudanças no que diz respeito à implementação das políticas públicas, que, dentro do sistema capitalista, exercia a função de minimizar os efeitos de marginalização e pauperização crescente no chamado Primeiro Mundo. Isso porque o crescimento do capitalismo trouxe muitas desigualdades depois da crise de 1929, quando o liberalismo econômico praticamente colocou a sociedade capitalista em xeque, devido à superprodução, que, na avaliação de algumas frações da burguesia, ameaçava asfixiar o sistema capitalista.

3. A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A Educação Popular como princípio educativo diz respeito a uma filosofia da práxis que proporcionou o surgimento de inúmeros movimentos no seio da sociedade civil, ou seja, são as discussões da Educação Popular que contribuiu intensamente com o aparecimento dos Movimentos Sociais Populares e conseqüentemente com as discussões mais contemporâneas da Educação do campo.

A Educação Popular tem um longo percurso na história educacional e foi concebida e vem se consolidando na história de luta marcada por uma questão central, ação-reflexão-ação. Ou seja, a educação popular se embrenha naquilo que Gramsci chama de filosofia da práxis, assim pode-se entender que não foi uma teoria que criou a prática nem o contrário.

Nesse sentido as experiências educativas, foram determinantes para a concretização dessa filosofia da práxis. “A filosofia da práxis é uma filosofia independente e original que possui em si mesmo os elementos de um ulterior desenvolvimento que a transforme, de interpretação da história, em filosofia geral”. (Gramsci, 1978, p.101-102)

Ou seja, uma filosofia forjada da relação educativa apreendida pela classe trabalhadora, tendo seu alicerce nos movimentos sociais populares que invade com sua práxis as teorias e práticas pedagógicas em seus espaços institucionais e populares.

Nesse sentido, entendemos que a Educação Popular se materializa como a concepção central da educação dos oprimidos, ou seja, a educação das populações empobrecidas pelo capital ou aquilo que se convencionou chamar de “educação não formal”. Assim é preciso entender a Educação Popular como uma educação omnilateral de uma práxis educativa da sua relação dialética entre o educador-educando, de uma concepção e formação de acordo com a ótica do trabalho enquanto princípio educativo, isto é, deve ser um dos elementos fundamentais do projeto social da nossa classe e desinteressada, ou seja, que tenha como referência uma formação integral, considerando a parte técnica-filosófico-política, através da escola unitária. Nesse sentido a escola unitária dá suporte a uma concepção humana através da construção de um conhecimento que pressupõe um método autônomo e espontâneo a partir da criação coletiva, o que não

significa uma educação — como ressalta Gramsci (1978) — de “inventores e descobridores”, mas sim que a aprendizagem se desenvolva naturalmente a partir da postura amigável do professor/a para com o aluno/a, de modo que este possa autonomamente descobrir as verdades que, mesmo que sejam velhas, demonstrem a absorção do método, demonstrando uma certa maturidade intelectual no processo de descoberta de novas verdades.

Do ponto de vista histórico o pensamento da educação popular tem como referência inicial, do ponto de vista de sistematização, a década de 1920 com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no qual alguns intelectuais brasileiros defenderam uma educação pública popular para a sociedade. Porém é a partir da década de 1960, como a intenso processo industrial e urbanização que se demonstra uma preocupação mais intensa com os altos índices de analfabetismo de jovens e adultos da classe oprimida com a preocupação de uma formação direcionada, ou como diria Gramsci (1978), uma educação interessada para instrumentalizar a mão de obra com habilidades específicas para desenvolver um determinado trabalho.

Porém é bom chamarmos atenção que quando falamos de Educação Popular estamos pensando numa concepção de educação emancipadora, no que nos coloca Freire (2000) uma conquista política a partir da práxis na luta contra a desumanização social opressora. Bem como Libertadora, ou seja, ação-reflexão-ação de libertar (a libertação se dá em comunhão, ninguém liberta ninguém) a humanidade da opressão articulada com os diversos movimentos populares, incluindo nesse processo educativo diversas experiências como: as sindicais, as associações de bairros que se fortalecem a partir dos anos 1980, com o final da ditadura militar-empresarial, sobretudo aqueles movimentos ligados às áreas sociais articulados na defesa da democracia e abertura política do país, buscando uma sociedade mais humana e solidária.

Quando falamos de Educação Popular e suas teorias não é possível desconsiderar a presença de Freire, Brandão e Paiva. Nesse sentido, quero considerar alguns momentos da Educação Popular no Brasil como tratada pelo Brandão (2000) que caracteriza como uma iniciativa de grupos de esquerda em fazer educação para o povo da cidade e do campo.

A Educação popular como uma marca dos anos 1920, potencializou o surgimento de movimentos dirigidos à democratização do ensino e da cultura laica: “É o momento

da luta pela escola pública no Brasil e pela quebra da hegemonia confessional católica na educação” (Brandão, 2014, p. 115). O momento que corresponde à experiência de cultura popular nos anos 1960. É nesse movimento que Freire se coloca como uma das lideranças mais intensas na construção da Educação Popular que trazia como referência a ideia de uma sociedade que tivesse na cultura nacional a sua referência central a partir da nossa diversidade cultural e dos diferentes saberes e experiências educativas.

O movimento de Educação Popular, como afirma Freire (1979), foi uma das numerosas formas de mobilização de massas populares no Brasil. Nesse sentido é possível registrar numerosos procedimentos de natureza política, social e cultural de mobilização e de conscientização a partir da crescente participação popular e pelo movimento de cultura popular que combina com o esforço de crescimento do sindicalismo rural e urbano. São as experiências dos sujeitos que se educam por meio das práticas sociais. Por isso os anos 1970 favorecem ao surgimento de vários movimentos (saúde, transporte, saneamento, educação dentre tantos outros) populares que fortaleceram a Educação e a luta popular.

Como podemos ver a Educação Popular tem uma rica história de uma filosofia da práxis para uma educação transformadora. Pensando a Educação Popular como concepção se mostra uma das mais belas contribuições do pensamento educacional libertador na América Latina e no Caribe, visto que enquanto prática pedagógica é encontrada em todos os continentes. Assim, como concepção central de educação também assume diversos momentos epistemológico no campo educacional. Nesse sentido há de se chamar para esse diálogo Freire e sua preocupação com o fortalecimento da escola pública popular.

Dessa maneira, a Educação Popular transforma-se em um grande conjunto de teorias e práticas consolidando um grande compromisso com os oprimidos, com a emancipação/libertação da humana, o que acaba fomentando nos anos 1980, com a organização de movimentos sociais populares, como: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimentos dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), a Central Única dos Trabalhadoras (CUT), o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR).

Como sabemos nos anos 1990, houve um refluxo de alguns movimentos sociais populares e outros movimentos protagonizaram as lutas populares articulados à

juventude, à mulher, à causa de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) etc

Nesse sentido a Educação Popular se apresenta como um movimento que se desenvolveu apoiado em teorias rejeitadas pelo processo educacional do Estado colocando-se como um movimento educacional alternativo às imposições ideológicas das classes dominantes.

No início a educação popular também esteve vinculada a grupos da Igreja católica vinculados a teologia da libertação, a grupo de intelectuais marxistas, políticos de grupos e articulações de esquerda, ou como fruto da necessidade dos próprios Movimentos Sociais populares a Educação Popular como uma experiência de uma filosofia da práxis educativa e que está claramente a serviço dos oprimidos e de seus interesses.

Historicamente a Educação Popular se caracterizou por aplicar e desenvolver projetos explícitos de transformação social acerca da realidade social e política. Assim a Educação Popular se relaciona como a sabedoria, conhecimento e saber popular e ancestral e por isso, luta para que a educação escolar também tenha como as lutas populares para além das referências teóricas e assim se de fato a educação das classes populares, uma educação do poder popular.

Assim a Educação Popular se apresenta como a verdadeira prática social que está a serviço dos movimentos sociais populares.

Nesse sentido a Educação Popular ratificar a educação como um ato político. Pauta-se na trajetória da cultura popular para fomentar que a educação se constitui como um dos atos fundamentais para a emancipação dos sujeitos, em especial a classe oprimida historicamente subalternizada. Ou seja, a classe popular como uma classe que ainda não tem seu saber valorizado e assim, torna-se excluída, marginalizada historicamente do conhecimento dito culto.

O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimidade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou

inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. E “a educação como prática da liberdade”. (Freire 2005, pag. 22)

Assim, é preciso entender que a Educação Popular nasceu fora da escola, no seio das organizações populares, mas seus princípios e sua metodologia, com bases emancipatórias, tiveram uma repercussão tão grande na sociedade que acabaram cruzando fronteiras e os muros das escolas, influenciando práticas educativas, tanto as que acontecem nos espaços escolares, como as que ocorrem em outros espaços educativos, como nos sindicatos, nas ONGs, Associações de Moradores, Reuniões do Orçamento Participativo (OP), nos conselhos populares etc.

A educação popular se materializa como uma proposta educativa, com vistas a necessidade de construção de uma consciência crítica dos oprimidos enquanto sujeitos em marcha pela transformação na transformação e leitura do mundo.

Portanto havia um tipo de educação não apenas para transformar as pessoas [...] mas haveria educação que refletisse com as pessoas a transformação do país inteiro. Havia naquele contexto o conceito de educação bancária. (Freire 2001, p.17). Educação popular como esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica.

Brandão (2006) “preconiza um primeiro passo dizendo esta teoria de Educação Popular, é basicamente uma relação entre a palavra e o poder. Porque a palavra é um ato de poder, o que equivale afirmar que ela não é apenas um entre os seus outros símbolos, mas o seu exercício.

Conforme Brandão a Educação Popular é um saber da comunidade e por isso torna-se um saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo sentido, as formas – imersas ou não em outras práticas sociais, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular. (1986, p. 26). Nesse sentido, a significação da cultura popular é precisamente entrar em tensão ideológica contra uma dimensão de cultura de uma classe (polarização ideológica na afirmação de uma cultura contra a outra), mas, é como intencionalmente universal que a

cultura deve ser dita popular, isto é, uma cultura que permita a abertura das consciências de um grau de universalidade crescente

3.1 - EDUCAÇÃO POPULAR: E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nessa parte vou iniciar com o livro poemas pedagógicos que começa com um fabuloso diálogo entre Makarenko (M) e Zavgubnarobraz (Z). Esse diálogo nos traz um processo reflexivo que considero bastante pertinente. Assim Z fala a M. Olha aqui meu caro fiquei sabendo que você anda fazendo observações negativas em relação ao espaço da futura escola profissional e M reafirma suas críticas posto que o espaço está bastante precário. M responde, sim e como não falar e Z lhe fala que não é só o prédio que importa, é preciso pensar o novo homem pós-revolução de 1917 e diz “vocês pedagogos sabotam tudo” e afirma, o que falta de fato é a vontade, a energia revolucionária.

Assim Z fala da importância de educar os jovens que estão na rua após a revolução, pois estavam atacando as pessoas e as casas e tudo é culpa do departamento de educação pública. E Z continua, o que vocês querem é um bom escritório, seus livros e ai vem a parte engraçada, quando fala do óculos do M que se desata a rir e pergunta o que meus óculos tem a ver com isso? Z diz, vocês só querem saber de leituras, mas se lhes puserem um ser humano vivo a frente, o que farão! Intelectuais! Mas o que você pode me dizer? Se fosse daquele jeito ou de outro, como naquele lugar. Mas M fala a Z que mesmo antes da revolução já trabalhava com esse tipo de delinquentes e Z fala, o que aconteceu antes da revolução não presta para nós, temos que criar um ser humano novo, de maneira nova e ninguém sabe fazer isso e quem sabe não quer se comprometer, mas basta alguém começar o trabalho para que seja criticado.

Mas M estava muito inseguro e pergunta a Z, e se eu meter os pés pelas mãos? Nesse momento Z se exalta esmurra a mesa e diz. Mas que conversa é essa de meter os pés pelas mãos? Se isso acontecer, e daí, o que você quer? Então faça suas trapalhadas, meta os pés pelas mãos, mas o trabalho tem que ser feito e depois veremos. Precisamos de um ser humano novo que compreenda a revolução, que seja a revolução e temos que formá-lo e todos temos que aprender.

3.2 – O QUE É EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Quando falamos em educação da nossa classe podemos pensar diversos níveis de análise, posto que tomamos o termo educação na sua acepção mais ampla, ou seja, uma educação em si e para si a partir de sua participação nas diversas mobilizações e lutas cotidianas que envolvem greves, reivindicações, associações, partidos, direitos sociais dentre outras.

A educação é um dos processos de formação humana a partir de determinadas perspectivas sociais por isso está vinculada a uma proposta ideológica que referenda uma hegemonia, nesse sentido é preciso pensar a educação na sua capacidade mais ampla e que tenha como referência a diversidade social e tendo como referência seu tempo social histórico, assim a educação é pensada de forma ampla que envolve pensamento, inteligência, sentimento e experiências.

A educação popular ter um enorme percurso histórico que agregam práticas e experiências educativas construídas pelos saberes tradicionais populares que envolvem o campo, as florestas, as águas e todos os povos que nelas habitam e que sempre foram excluídos e marginalizados do direito básico e elementar a educação. Nesse sentido a educação não se fecha num conceito, mas é entendida como um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos sociais e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de sociedade e de país livre e emancipado. Ou seja, a educação pode ocorrer onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saberes e conhecimentos entre as gerações. Dessa forma podemos entender que a evolução da cultura humana nos leva a transmitir/trocar/receber conhecimentos, criando situações sociais de ensinar-aprender-ensinar nessa relação dialética dialógica.

Como diz Brandão (1988), ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, no partido, nos movimentos sociais populares, ou seja, para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Nesse sentido a educação nos invade a vida em todos os momentos.

A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho

da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser. (Brandão, 1988, pag. 13)

Por outro lado, a educação aparece como uma forma social de condução e controle do ensinar e aprender e cria situações próprias para seu exercício. E com a escola, o saber comum se divide e surgem hierarquias sociais, a educação vira ensino que inventa a pedagogia, reduzindo os diversos saberes a uma proposta monolítica de escola e educação.

A educação é um campo no qual a teoria e a prática, a cultura e a política, inevitavelmente, se entrelaçam; em que a pesquisa e a descoberta teórica se misturam com a ação social e política. Frequentemente, se quer fazer uma distinção ou mesmo oposição, entre esses aspectos da educação, impondo-se uma educação bancária.

4 - É POSSÍVEL UM CONCEITO DE MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES (MSP)?

Não estou interessado na defesa do marxismo como uma teoria ortodoxo, porém não podemos deixar de lado como se fosse um pensamento irrelevante sem organicidade nos movimentos sociais populares. “admirar essa obra é colocar-se como aprendiz dela, empregar seus termos, aprender a trabalhar num diálogo do mesmo tipo” (Thompson 1981, p. 186). Ao contrário disso, os defensores do capitalismo e seus aliados procuram decretar seu fim.

O marxismo vem sofrendo a décadas de uma devastadora doença do economicismo vulgar. Seus movimentos foram enfraquecidos, sua memória falha, sua visão está obscurecida. Entrou, agora, rapidamente no delírio final do idealismo, e a enfermidade pode ser fatal. A prática teórica já é o rigor mortis do marxismo que se inicia. O marxismo já nada tem a nos dizer sobre o mundo, nem qualquer maneira de fazer descobertas sobre ele. (Thompson 1981, p. 186)

A citação acima reflete bem como alguns teóricos olham para a teoria marxista, mas não estamos afinados como esse pensamento que burocratiza os Movimentos Sociais populares. Por isso, tomo como umas das minhas referências o Programa de Gotha (1891), no qual Marx inicia sua análise crítica afirmando que cada passo de movimento real vale mais do que uma dúzia de programas, livros, teses, artigos. Assim, afirmo que é imprescindível resgatar e atualizar a presença do pensamento marxiano/marxista, como paradigma de nossas lutas políticas e sociais com os princípios históricos fundadores da luta proletária, ou seja, trata-se da restauração do conjunto de proposições fundantes da práxis revolucionária, continuamente ameaçadas pelas forças destrutivas da ideologia burguesa. Dessa forma, os MSP se posicionam coletivamente, entendendo que quando não é possível um programa de luta amplo devido às circunstâncias do momento político e conjuntural (não nos permitindo, inclusive, grandes debates), é preciso construir uma conjugação que nos leve a uma radicalidade mais efetiva a partir de princípios revolucionários para a ação, contra o inimigo comum. (Marx, 1891)

Essa leitura de Marx (1891), se faz necessária na medida em que vivemos numa sociedade fraturada e os movimentos sociais populares (MSP) se colocam como uma forma de intervenção direta na luta por direitos. São esses conflitos publicizados pelas diversas frentes de luta que levaram os MSP a tornarem-se uma organização popular de

força representativa. Assim, o que se pode perceber é que os Movimentos são o fruto de uma sociedade desigual onde uma minoria quer impor a maioria sua forma de viver. A importância da organização desses grupos mobilizados é grande e a força da ação coletiva só é efetiva quando direcionada para a luta de classe. Dessa forma, os MSP não estão diretamente ligados à resolução de problemas sociais, e sim de publiciza-los a partir das contradições dessa sociedade. Ou seja, não se resumem a reivindicações pontuais de um grupo ou coletivo e sim de ampla transformação.

Inicialmente, a necessária dialética entre passado, presente e futuro, no sentido de não cairmos no trabalho puramente descritivo e no isolamento dos fatos sociais. De acordo com Thompson (1981), os historiadores podem tomar a decisão de selecionar as evidências, ou as perguntas feitas às evidências, e escrever uma história de aspectos isolados do todo. Entretanto, “o objeto real continua unitário” (p. 50). Isso significa articular as singularidades ou as particularidades estudadas numa totalidade conceitual. Esta totalidade não é, segundo Thompson, uma “verdade teórica acabada”, nem um “modelo fictício”. É um “conhecimento em desenvolvimento, muito embora provisório e aproximado” (p. 61). Ainda que selecionemos as perguntas feitas às evidências, e estas significam escolhas, nem todas serão adequadas. Cada investigador pode fazer novas perguntas à realidade, mas isso não significa que os acontecimentos se modifiquem a cada investigador. O conhecimento, acima de tudo, é conhecimento objetivo, revelado no diálogo entre pensamento e realidade, como indica Thompson. Além do que, “a explicação histórica não revela como a história deveria ter se processado, mas porque se processou dessa maneira, e não de outra” (Vendramini 2007, pag. 1406).

É a partir dessa concepção que entendemos que a questão dos MSP se apresenta com a complexidade de um amplo e diversos processo de luta. Dessa maneira é inegável que nesse processo é preciso garantir a independência e a autonomia dos grupos subalternizados que não devem se dobrar à hegemonia intelectual do grupo dominante, bem como refutar as armadilhas que se apresentam como novo e que na verdade se constituem em um movimento teórico auxiliar, um aliado que incorpora concepções e aspecto do pensamento liberal e, por isso, banaliza a filosofia da práxis.

Assim, os MSP, na minha avaliação, devem excluir qualquer concepção teórica que abandone a perspectiva de transformação e se subordina a hegemonia dominante. É preciso entender esse processo de luta pela hegemonia. Bem como precisamos compreender que o liberalismo enquanto concepção de um programa político da

burguesia, destina-se a modificar, quando triunfar, os dirigentes dos MSP e inscrevê-los em mais fetiche de seu programa. Nesse sentido, o que parece ser novo quando se refere a um grupo subalterno, por meio de sua teoria, flerta com o pensamento liberal e atrasa a nossa luta pela hegemonia. (Gramsci 2002)

O que se tem que compreender é que, a saber:

Juntamente com a constante redução do número de magnatas capitalistas, que usurpam e monopolizam todas as vantagens desse processo de transformação, cresce a massa de miséria, opressão, escravidão, degradação e exploração. Mas, com isso, cresce igualmente a revolta da classe operária, uma classe cujo número aumenta constantemente e que é treinada, unificada e organizada pelo próprio mecanismo do processo capitalista de produção. O monopólio do capital torna-se um grilhão para o modo de produção, que floresceu juntamente com ele e sob ele. A centralização dos meios de produção e a socialização do trabalho chegam a um ponto no qual se tornam incompatíveis com o seu enquadramento capitalista. Esse enquadramento é rompido. Dobram os sinos pela propriedade privada capitalista. Os expropriadores são expropriados. (Bottomore, 200, p. 271)

Nesse sentido, o Estado é entendido como instrumento de opressão da propriedade privada e o comunismo como um movimento autêntico da práxis da luta da classe trabalhadora.

Essa experiência do movimento operário levou ao que alguns analistas consideraram como “uma revolução no pensamento de Marx”. A Comuna tornou possível uma crítica, na prática, da separação burguesa entre o político e o econômico; sugeriu a necessidade da substituição – e não apenas da tomada – do poder do Estado como a meta do movimento operário; e acabou com o “engodo completo” de que os operários não podiam governar o mundo porque havia algo de inevitável ou natural na divisão política do trabalho vigente. (Bottomore, 200, p. 272)

A partir dessa compreensão entendo que a função dos MSP é a emancipação da classe subalternizada e não a participação nos parlamentos e nos governos de cunho ideologicamente burguês, é entender que as reformas e os acordos efêmeros são trampolins para ultrapassarem os obstáculos da luta de classe e garantir a manutenção de sua hegemonia. Na verdade, é a possibilidade do capitalismo se “livrar” das suas contradições por meio das reformas, impedindo que os Movimentos superem os efeitos limitadores da espontaneidade provocada pelo capitalismo.

A materialidade da luta e das relações sociais construídas e transformadas para sua sustentação são as “circunstâncias educadas” para conduzir a formação de um determinado tipo de ser humano. E como educador das circunstâncias e sujeito de práxis, o movimento social se constitui como sujeito pedagógico, pois põe em movimento diferentes matrizes de formação humana, entre as quais, e com centralidade, a matriz formadora combinada da luta social e da organização coletiva, em sua articulação necessária com as matrizes do trabalho, da cultura e da história. (dicionário EC, p 549)

Os Movimentos Sociais Populares se constituem enquanto lutas coletivas e populares a fim de provocar mudanças sociais e construir uma outra ordem social a partir da organização da classe trabalhadora reforçando seu caráter libertador.

Assim, tenho a compreensão de que o Movimento é um dos sujeitos sociais capazes de colocar em xeque o Estado, que representa sua classe de aliados quando se refere aos conflitos sociais, junto aos partidos políticos revolucionários de esquerda.

A partir dessa compreensão posso afirmar que a pesquisa em MSP vem sendo marcada por debates bem significativos no tocante a sua concepção que acabam, em alguns momentos ao abandonar a teoria crítica, por se tornar em um pensamento auxiliar.

Na concepção norte americana, por exemplo, a escola de Chicago aparece com grande importância teórica na formulação conceitual dos movimentos sociais e gerou grande produção teórica a partir do foco das relações sociais, dando origem a chamada tradição do interacionismo. Esta produção emergiu num contexto histórico marcado por grandes transformações sociais, impulsionado pelo ideário liberal de progresso. Essa concepção analisa os movimentos como promotores da reforma social de uma sociedade em mobilização em direção ao que se estendia como seu verdadeiro caminho, que seria, harmonioso e estável. Assim, a matriz teórica sobre os MSP é dada pela concepção de mudança social e pelo interesse particular pelos temas do “desenvolvimento de comunidade” e pelos processos de participação e educação “para o povo”. A participação dos indivíduos na comunidade teria um sentido integracionista, ou seja, por meio daquela participação, e utilizando-se de alguns mecanismos educativos, acreditava-se que era possível ordenar os processos sociais. (Gohn 1997). Porém é preciso compreender, a saber:

o movimento social é contraditório, é permeado por avanços e recuos, ditados não apenas pelas condições objetivas, materiais, mas também pelas condições subjetivas, pelas possibilidades históricas já construídas pelos trabalhadores, pelas suas tradições e, especialmente, pela luta de classes. Os movimentos sociais, que não podem ser analisados como fato isolado, sem conexão com o passado e o futuro. A própria realidade nos diz a respeito do movimento e da dinâmica social e, especialmente, do espaço em disputa. Dessa forma, analisar um determinado movimento social significa compreender a oposição de classe, o confronto histórico entre trabalhadores e proprietários, que assume diferentes expressões e dimensões. VENDRAMINI 2007, PAG 1406

Esses autores da escola de Chicago, afirmam que, no Início o movimento social é amorfo, organizado pobremente e indefinido, o comportamento coletivo é primitivo e os movimentos se desenvolvem e adquirem as características de uma sociedade:

organização, forma, corpo de costumes e tradições, lideranças. (Gohn, 1997). Ou seja, os movimentos sociais seriam o resultado de mudanças que operariam num âmbito individual. Tais mudanças provocariam as motivações para o surgimento dos **movimentos sociais genéricos** (movimentos operário, dos jovens, das mulheres e pela paz etc.), que representam a cristalização das motivações de descontentamento enquanto **movimentos específicos**. (Gohn 1997)

Os MSP não é um amplo espaço de militantes que se propõe a criar uma atmosfera de cooperação simplesmente, por isso, um processo de luta pela hegemonia conceitual e de luta cotidiana entre os movimentos específicos reformistas que buscam mudanças em pontos específicos e os revolucionários que querem construir uma outra ordem social.

Mas, se é verdade que cada nova forma social teve necessidade de um novo tipo de funcionário, também é verdade que os novos grupos dirigentes jamais puderam prescindir, pelo menos durante certo tempo, da tradição e dos interesses constituídos, isto é, das formações de funcionários já existentes e constituídas antes de seu advento (especialmente na esfera eclesiástica e na militar) (Gramsci 2002, p.90)

Nessa esteira de debate se coloca a concepção da escola europeia a partir de Touraine (1989) que teoricamente quer substituir a classe pelo movimento social. Pois considera que a semente dos movimentos sociais está no conflito entre classes e vontades políticas. Para ele, os conflitos sociais estão enraizados em nossa forma de governo e em nosso Estado moderno, permeado por vontades individuais e pelas desigualdades sociais. Essa desigualdade, que fere os princípios de igualdade de um Estado democrático, torna-se um agente de segregação social, cultural e econômica, fatalmente interferindo nas formas de atuação civil daqueles afligidos por tal mal.

Na sua teoria, não cabe a contradição, a luta de classes. Ou sejam, a oposição ou a negação de uma classe por outra. Assim, os conflitos que estão na base dos movimentos sociais correspondem a uma relação de dominação.

Nesse processo, a passagem do confronto à colaboração de classes foi fortalecida por meio do atendimento parcial de demandas efetivas do movimento social, cuja liderança, pouco a pouco, foi se adaptando a essa nova forma de convivência. As bases dos movimentos sociais, por sua vez, seduzidas pelas novas mensagens de “participação”, redefiniram, ativamente ou passivamente, a redefinir sua forma de inserção política. As atividades focalizadas de assistência social passaram cada vez mais a atrair indivíduos e grupos em ações de voluntariado e de parcerias. (dicionário EC, p 544)

Nesse sentido, a negação da existência das classes sociais se constitui num atraso no embate histórico na disputa pela hegemonia. É essa a concepção que vai embasar a concepção teórica dos chamados “novos movimentos sociais”, ou seja, se coloca

contrário ao conflito de classe que acaba por renunciar à categoria de classe social enquanto espaço de luta pela hegemonia, a saber:

A hegemonia burguesa é muito forte e dispõe de muitas reservas. Os intelectuais estão muito concentrados (Instituto da França, Universidade, grandes jornais e revistas de Paris) e, embora sejam numerosíssimos, são no fundo muito disciplinados em relação aos centros nacionais de cultura. A burocracia militar e civil tem uma grande tradição e alcançou um alto grau de homogeneidade ativa. (Gramsci 2002, p.98)

É bom salientar que quando se fala em MSP em nosso imaginário vem a referência de grupos “minoritários”, e suas lutas perante a espoliação que sofrem e sofreram perante a norma vigente que exclui estes grupos de direitos históricos e sociais diversos. Várias são as correntes que estudam as teorias dos movimentos sociais, e que concebem esta busca de direitos de maneira individual e coletiva. E vários são os autores que buscaram tecer caminhos, e identificar nuances estruturais, psicológicos, e econômicos desses Movimentos.

Por isso, pode-se dizer que os partidos têm a tarefa de elaborar dirigentes qualificados; eles são a função de massa que seleciona, desenvolve, multiplica os dirigentes necessários para que um grupo social definido (que é uma quantidade "fixa", na medida em que se pode estabelecer quantos são os componentes de cada grupo social) se articule e se transforme, de um confuso caos, em exército político organicamente preparado. (Gramsci 2002, p. 86)

Assim, entendo que pensar os MSP fragmentados é enfraquecê-los a partir da ideologia do mercado e da hegemonia do Estado que querem dismantelar a luta dos Movimentos, pois querem colocá-los como novos instrumentos ao seu dispor.

Assim é preciso reconhecer que a abordagem clássica dos movimentos sociais foi impulsionada nos EUA que ao longo do tempo foi se expandido. Os movimentos sociais eram analisados pelos autores classistas como aqueles que tiveram seu surgimento e crescimento pelo processo de comunicação, referindo assim a contatos, discussões, difusão de ideias, lideranças, que só começa a ser construído a partir de insatisfações e a falta de uma organização social dentro da sociedade do desejo de mudança para o coletivo. O movimento como a ação do coletivo se constitui de certa continuidade onde consegue mudar ou até mesmo resistir a determinadas ações de um grupo ao qual está inserida ou mesmo dentro da sociedade a qual faz parte. A continuidade é uma espécie de eixo principal que irá nortear a construção dos objetivos, estratégias, organizações, funções, elaborando a identidade grupal, cuja construção partiu das particularidades dos sujeitos envolvidos. Concomitante a essas características era tratado o dinamismo dos movimentos. Esse processo é desencadeado a partir das ações e feitos que os movimentos

sociais têm em relação ao ambiente e vice - e - versa. Este de fato só se institucionalizará mediante ao alcance de uma estabilidade interna, onde os movimentos ganham uma posição dentro da sociedade e passam a intervir em alguns aspectos (Gohn, 1997).

É preciso levar em conta que as relações internas entre as Nação se entrelaçam com as relações internacionais, criando combinações originais e historicamente concretas. “Uma ideologia, nascida num país mais desenvolvido, difunde-se em países menos desenvolvidos, incidindo no jogo local das combinações.” (Gramsci, 2002, p. 42)

Quando se trata dos autores Europeus sobre os movimentos sociais percebe-se uma contraposição ao pensamento marxiano/marxista, porém é preciso lembrar que Marx ao escrever seus textos foram frutos da práxis que se deu nos momentos de muita participação, leitura e produção teórica afirmando o pensamento socialista que refletiram nos debates das associações internacionais de trabalhadores, as internacionais, talvez o texto mais emblemático de Marx pensando nos MSP, seja o dezoitos brumários.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim e sim sob aquelas com que se defronta diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (Marx 1997, p. 21)

Por outro lado, nesse debate não é possível esquecer do grande pensador historiador Thompson que em suas pesquisas esteve de mãos dadas com as lutas cotidianas em defesa do meio ambiente, da educação e na sua obra mais conhecida que é a formação da classe operária inglesa, mostra com muita competência as lutas sociais dos MSP empreendidas pelos trabalhadores na Inglaterra fazendo uma retrospectiva teórica magnífica.

a transferência da lealdade dos socialistas desiludidos da classe trabalhadora para os chamados “novos movimentos sociais” (hoje valorizados em oposição ao trabalho e desprezando todo o seu potencial emancipador) deve ser considerada prematura e ingênua. Os movimentos de questão única, mesmo quando lutam por causas não integráveis, podem ser derrotados e marginalizados um a um, porque não podem alegar estar representando uma alternativa coerente e abrangente à ordem dada como modo de controle sociometabólico e sistema de reprodução social. Isto é o que faz o enfoque no potencial emancipador socialista do trabalho mais importante hoje do que nunca. O trabalho não é apenas não integrável (ao contrário de certas manifestações políticas do trabalho historicamente específicas, como a social-democracia reformista, que poderia ser corretamente caracterizada como integrável e na verdade completamente integrada nas últimas décadas), mas – precisamente como a única alternativa estrutural viável para o capital – pode proporcionar o quadro de referências estratégico abrangente no qual todos os movimentos emancipadores de “questão única” podem conseguir transformar em sucesso sua causa comum para a sobrevivência da humanidade. (MESZAROS, 2002, 95)

É preciso afirmar os MSP como sujeito histórico e sua humanidade e expor as vísceras das contradições do capitalismo, assim o Movimento é o novo sujeito que é

educado/educador pelo processo de luta que é um coletivo e difuso, não-hierarquizado que se manifesta criticamente contra as discriminações e afirma seus valores tradicionais, solidários, comunitários.

o interesse do marxismo pelo estudo do movimento operário, não há uma teoria marxista dos movimentos sociais plenamente desenvolvida e articulada. Isso porque as contribuições dos autores vinculados ao marxismo, sobretudo os clássicos, priorizaram a discussão das formas partido e sindicato, bem como a relação entre ambas. Nesse sentido, o movimento operário era o movimento social por excelência, de modo que a noção de movimento social estava vinculada à condição de classe operária e à luta entre capital e trabalho. Essa perspectiva foi desafiada não apenas pela eclosão dos chamados “novos movimentos sociais” nos anos 1960, mas também pelas teorias elaboradas para explicá-los. (Galvão 2011, pag.1)

Dessa forma, afirmar o paradigma marxista dos MSP, apesar de bastante escasso, em grande parte da literatura que debate o tema, e quando aparece é muito reduzido e quase sempre distorcido. Pois o que mais se lê é que Marx não deu conta de discutir vários temas: mulher, meio ambiente por exemplo. O que parece ser um equívoco, posto que.

os pós modernistas enfatizam a “diferença”: identidades particulares tais como: sexo, raça, etnia, sexualidade: suas opressões e lutas distintas particulares e variadas; e “conhecimentos” particulares, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos. (Wood 1999, pag. 12)

de qualquer forma é preciso reconhecer os limites humanos em debater todos os temas, pois quase sempre nos dedicamos a um ou outro com mais afinco. Ainda assim, Marx, Gramsci, Lenin, Engels deram contribuições bastantes significativas para esses debates: no livro quatro da coleção cadernos do cárcere (2002) Gramsci no início do século passado debatia a questão da mulher e como elas deveriam se libertar da sociedade que as via como objeto sexual; na revolução russa o importante protagonismo das mulheres no processo revolucionário e todo debate feito em relação a sua emancipação; no livro da coleção práxis (1979) tem uma coletânea de textos sobre a mulher escritos por Lenin, Marx e Engels, a saber: “mulher considerada como presa e como objeto para satisfazer a concupiscência coletiva, exprime a degradação infinita do homem (...)”(práxis 1979 p. 42) para além dessa citação são tantas outras discussões feitas a respeito da emancipação da mulher, mas é preciso pesquisar para não querer as facilidades de um pensamento pronto.

(...) o capitalismo não pode ser consequente. E uma das manifestações mais gritante dessa inconsequência é a desigualdade da mulher e do homem. Nenhum Estado burguês, por mais democrático, progressista e republicano, reconhece a inteira igualdade dos direitos do homem e da mulher. (práxis 1979, p.104)

É preciso compreender que a análise dos MSP sob o prisma do marxismo refere-se a processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural. Trata ainda do processo de luta histórica das classes e camadas sociais em situação de subordinação, por isso é importante compreender, a saber:

O marxismo não é doutrina de algumas pessoas isoladas, ou de alguns fundadores de seitas, mas uma doutrina dirigida ao proletariado e destinada a servir-lhe na luta revolucionária. É uma bandeira, uma profissão de fé para a classe operária, a qual revelou sua própria missão histórica – libertar a humanidade de toda opressão e exploração – e a qual indicou o caminho que leva a edificação da sociedade comunista. Nisso reside a força e a invencibilidade do marxismo. (Marx e Engels, 1953 p.7)

As teorias marxistas sobre os MSP não abandonaram a problemática das classes sociais. Ela é utilizada para refletir sobre a origem dos participantes, os interesses do Movimento, assim como o programa ideológico que fundamenta suas ações. Na abordagem clássica marxista/marxiana, os aspectos organizacionais do Movimento interessavam na medida em que eram um dos fatores geradores de consciência social, mas nas análises dos Movimentos em si eles quase não apareciam, e este é um dos pontos de crítica do paradigma americano aos marxistas, bastante centrado na análise institucional das organizações. O que destacamos nos estudos marxistas contemporâneos é que os Movimentos não surgem espontaneamente. O que gera os MSP é de imediato a disposição de luta social por melhorias junto as bases sociais mobilizadas por problemas decorrentes de seus interesses cotidianos e históricos.

Mas é preciso desfazer essas leituras enviesadas da teoria crítica, como abaixo, a saber:

Alguns analistas, baseados em leituras mecanicistas do marxismo, buscaram métodos e procedimentos que desvelassem a realidade social, sua aparência enganosa, fragmentada e ilusória. Estes métodos deveriam ser construídos por intermédio do pensamento abstrato, a partir de fatos da realidade, de forma que se articulassem a uma tonalidade e não fossem mais fatos isolados e aparentemente sem sentido. Entretanto, havia preocupações metodológicas e leituras deterministas dos processos de mudança e transformação da sociedade, articuladas como planos estratégicos na cena política, gerando muitas vezes certa rígida separação entre o fluxo dos acontecimentos onde se inseria o fenômeno a ser estudado e os caminhos que a reflexão tomava, baseados em procedimentos predeterminados. (Gohn 1997, pag. 217)

Ou mesmo quando equivocadamente sem nenhuma comprovação teórica, ou mesmo de práticas dos MSP afirma, a saber:

A abordagem marxista foi sendo substituída pela dos novos Movimentos Sociais ao longo dos anos 1980. E esta teoria sempre esteve em desacordo e negou a abordagem ortodoxa marxista, especialmente a corrente leninista. É

importante observar também que aquela teoria nunca negou a teoria da ação. Enquanto isso as teorias marxistas estagnaram e declinaram ao longo dos anos 80. A dos Novos Movimentos Sociais cresceu e se firmou neste mesmo período, para depois também se estagnar nos anos 90. Este cenário levou uma certa “orfandade teórica” aos analistas latino-americanos nos anos 90, por estarem bastante presos ao referencial europeu. (Gohn 1997, pag. 217/218)

Temos que considerar que existe bastante divergência entre os teóricos dos Novos Movimentos Sociais (NMS) que assumem a teoria pós crítica como referencial e os teóricos dos MSP que tomam como referencial a teoria crítica e certamente nenhuma substituirá a outra, pois o que está colocado é uma luta pela hegemonia junto aos movimentos populares e nas universidades onde os teóricos dos NMS assumem uma certa hegemonia apoiados em teóricos pós críticas como: Touraine, Offe, Melluci, Laclau e Mouffe, Foucault. Que dentre tantos outros, estão nas prateleiras das livrarias e que eles partiram para a criação de esquemas interpretativos que enfatizavam a cultura, a ideologia, as lutas sociais cotidianas, a solidariedade entre as pessoas de um grupo ou movimento social e o processo de identidade, negando o marxismo como campo teórico capaz de dar conta da explicação da ação dos indivíduos e por conseguinte, da ação coletiva da sociedade contemporânea tal como efetivamente ocorre. Apesar da simpatia dos teóricos dos NMS pelo marxismo, que enfatiza a importância de consciência, ideologia, lutas sociais, solidariedade na ação coletiva, o marxismo foi descartado porque trata da ação coletiva apenas no nível das “estruturas”, da ação das classes, trabalhando num universo de questões que prioriza as determinações “macro” da sociedade. Mas será que é isso mesmo?

No tocante aos MSP na América Latina é preciso chamar para esse diálogo os diversos movimentos que lutaram contra a opressão histórica que vivemos e vivenciamos seja na Venezuela, no Equador, na Argentina, na Bolívia, no Uruguai, no Paraguai, no Chile, na Colômbia, no México etc. são muitas experiências históricas de luta e emancipação.

Quando trago esses países como referência quero alertar para o fato de que temos séculos de luta contra a exploração europeia e norte americana, mesmo que alguns Movimentos tenham destaque como os zapatistas, os Chiapas, os movimentos de populações pobres de origem indígena, os inúmeros movimentos e protestos de trabalhadores/as das minas, o Sendero Luminoso, os movimentos da América Central: Nicarágua, Guatemala, Haiti, República Dominicana, Costa Rica, Panamá e El Salvador apresentam quadros específicos de MSP. Além disso a região do Caribe também registra

movimentos sociais de muitas lutas e resistências e certamente tem Cuba como a grande referência revolucionária que mesmo com décadas de bloqueio capitalista segue firme no seu propósito de não se dobrar as opressões do mercado.

4.1 - Movimentos Sociais Populares no Brasil e suas lutas históricas

No Brasil, durante esses mais de 500 anos de sua colonização podemos notar que nossa história está repleta das mais diversas lutas populares ou envolvendo populares, e que podem ser caracterizadas como movimentos sociais populares, que envolveram: índios, negros, brancos, mestiços e imigrantes. Neste sentido passo a destacar, de forma resumida, alguns conflitos resultado de mobilizações populares, pois os Movimentos sociais (MS) no Brasil serão pensados numa perspectiva ampla, pois suas características variam muito a partir das diversas lutas do período. Pois algumas rebeliões/lutas não passaram da fase conspiratória. Em alguns casos a participação das classes populares foi mínimo, insignificante; em outros, o MSP foi impulsionado não por razões de ordem política ou econômica que oprimia o povo e sim por interesses políticos, econômicos, religiosos etc. ou seja, em alguns momentos os populares eram usados como bandos em favor de interesses que não eram seus, mas acaba por se constituir num germe de seus movimentos sociais, vejamos:

Zumbi dos Palmares (1630-1695): O Quilombo dos Palmares, localizado em Pernambuco, uma comunidade, um reino formado por pessoas traficadas e escravizadas que haviam escapado das fazendas, prisões e senzalas.

Balaiada (Maranhão, 1830-1841): que se caracterizou por uma luta popular que aconteceu na província do Maranhão. A revolta surgiu como um levante social por melhores condições de vida e contou com a participação de vaqueiros, escravos e outros oprimidos.

Revolta dos Malés (Bahia, 1835): foi uma revolta de escravos que aconteceu na cidade de Salvador em 1835. Consta ter sido essa a maior revolta de escravizados da nossa história tendo mobilizado cerca de 600 escravizados que marcharam nas ruas convocando outros a se rebelarem contra a escravidão.

Cabanagem (Pará, 1835): ficou conhecida como uma revolta popular extremamente violenta na província do Grão-Pará. A rebelião tinha como objetivo a

independência da região e reuniu mestiços e índios, o movimento começou com a resistência oferecida pelo presidente do conselho da província, que impediu o desembarque das autoridades nomeadas pela Regência. Os cabanos, como eram conhecidos, chegaram a tomar Belém, obrigando a capital a mudar de território.

A Guerra de Canudos ocorreu no arraial de Canudos, sertão da Bahia, entre 1896 e 1897. O local era liderado por Antônio Conselheiro e havia se transformado num local de resistência para as populações marginalizadas do Nordeste. Canudos é considerado o maior movimento de resistência à opressão dos grandes proprietários rurais realizado no Brasil.

Revolta da Vacina foi um movimento popular que se rebelou contra a obrigatoriedade da vacina anti-varíola, ocorrida no Rio de Janeiro no ano de 1904.

Guerra dos Farrapos também conhecida como Revolta dos Farrapos ou Revolução Farroupilha, foi uma das revoltas provinciais que aconteceram no território brasileiro durante o Período Regencial. Ela ganhou notoriedade pelos seus dez anos de duração, sendo também a que apresentou a maior ameaça à integridade territorial brasileira. Organizada como um movimento da elite gaúcha, a Guerra dos Farrapos encerrou-se após a negociação de paz dos estancieiros gaúchos com o governo.

Confederação dos Tamoios que historicamente se apresenta como a primeira rebelião de que se tem notícia que ocorreu em 1562. Nesse movimento os índios tamoios, com apoio francês, uniram-se contra os portugueses. Sendo esse movimento pacificado pelos padres jesuítas Manuel da Nóbrega e José de Anchieta.

Guerra dos Bárbaros (1650 – 1720), foi um longo período da história com muitos conflitos que resultaram na morte de centenas de índios Cariris, esse conflito em defesa de território durou cerca de 70 anos. Esse conflito ficou assim denominado, guerra dos bárbaros por que os invasores luso-brasileiros consideravam os povos originários como tais.

Insurreição Pernambucana foi a luta da população nordestina (a partir de 1645) contra do domínio holandês que teve a iniciativa dos senhores de engenho.

Revolta do Maranhão (1684 a 1685) ocorreu devido a lei que proibia a escravização de índios e com a chegada do novo governador os jesuítas que eram favoráveis a lei foram expulsos.

Guerra dos Mascates (1710 e 1711), em Pernambuco, nessa guerra os moradores de Olinda, sentindo diminuídos, atacaram e expulsaram os portugueses do Recife.

Revolta de Filipe dos Santos exploração do ouro e cobrança extorsiva de impostos provocaram a insurreição (Vila Rica, década de 1720). cerca de dois mil populares teriam participado e acabou com o enforcamento e esquartejado de seu líder Filipe dos Santos Freire.

Inconfidência Mineira independência inconformados com o peso dos impostos, membros da elite uniram-se na pretensão de estabelecer uma república independente em Minas.

Conjuração Baiana (ou Conspiração dos Alfaiates): Em 1798, sob liderança do alfaiate João de Deus do Nascimento. homens humildes, quase todos negros foram movidos por uma mescla de republicanismo e ódio à desigualdade social.

Revolução de 1817 em Pernambuco defendeu a independência de Portugal, religiosos, comerciantes e militares uniram-se sob as ideias da sociedade secreta Areópago de Itambé, que já havia sido dissolvida em 1802.

Sabinada na Bahia que teve a adesão da tropa local e pretendia implantar uma república.

Balaiada foi um movimento insurrecional extenso e profundo que começou a partir de uma reivindicação política: o restabelecimento dos juizes de paz, mas ganhou proporções maiores, sacudiu o Maranhão - e parte do Piauí e do Ceará (de 1838 a 1841), chegando a contar com cerca de 11 mil homens armados

Revolução Praieira (1848 a 1849), exigiu voto livre e democrático, liberdade de imprensa e trabalho para todos.

Isso sem falar nos inúmeros movimentos dos conhecidos cangaceiros no sertão do país sendo que o mais conhecido foi o movimento que esteve a frente o lampião e seus seguidores.

No início do século XX, tendo como referência o modelo de exploração do trabalho industrial, a classe operária em sua maioria morava em vilas construídas pelos donos das fábricas ou nos cortiços e favelas nas proximidades. As condições de moradia externavam as condições de trabalho. Nesse período inúmeras greves e revoltas ocorreram, destacando-se a greve de 1917 em São Paulo, conhecida como a Revolta da

Chibata. Nos anos de 1920 várias lutas foram deflagradas sejam elas urbana ou militares, movimentos messiânicos, cangaceiros no sertão nordestino do país como os citados acima.

Para além desses movimentos a de se destacar:

O Movimento dos Pioneiros da Educação (1931) que queria consolidar a visão de um segmento da elite intelectual liberal que, embora com divergentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira tendo a educação como referência central.

A Marcha Contra a Fome (1931), Manifesto da Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil (CGTB) que conclamou os brasileiros a não ficarem passivos e a se unirem para protestar contra o desemprego e as condições degradantes em que viviam. Diz o documento: Basta, camaradas! Não toleraremos mais esta situação de miséria e fome! Compareçamos todos à nossa Marcha da Fome e tomemos à força o que de direito nos cabe! Contra o governo, contra a polícia, contra a burguesia, organizemos a nossa demonstração, assaltemos armazéns e levemos o pão para os nossos filhos.

A Revolução Constitucionalista de São Paulo (1932), revolta ocorrida no estado de São Paulo contra o governo de Getúlio Vargas. As elites paulistas buscavam reconquistar o comando político que haviam perdido com a Revolução de 1930, pediam a convocação de eleições e a promulgação de uma Constituição.

A criação da Aliança Libertadora Nacional (1935), foi uma organização que surgiu quando um grupo de intelectuais e militares, socialistas e comunistas descontentes com o governo de Getúlio Vargas, se reúne e começa a elaborar as bases para lutar contra o fascismo, o imperialismo e o integralismo, que era o principal objetivo do então presidente Vargas.

Após a ditadura militar-empresarial imposta a sociedade brasileira a partir dos anos de 1964 tivemos inúmeros movimentos populares que contestaram tal situação e lutaram por democracia, como a grande mobilização no ABC paulista, o que resultou na deflagração das greves de 1978, 1979 e 1980. No período entre 1970-1980, os MSP são fundamentais no processo de conquista de direitos sociais, sendo que alguns foram inscritos na nova Constituição Federal de 1988 e nunca foram colocados em práticas, pois ao ser promulgada a tão festejada constituição cidadã estabeleceu o art. 3º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT: A revisão constitucional será

realizada após cinco anos, contados da promulgação da Constituição, pelo voto da maioria absoluta dos membros do Congresso Nacional, em sessão unicameral. (CF: 1988), assim o que se pode de imediato concluir é que as conquistas nessa lei são efêmeras como se pode notar.

Como podemos notar os MSP são uma ação coletiva e pensada num marco onde se incorpora a incerteza como um dos próprios elementos da ação, ou seja, trata-se de um modelo aberto no que se refere a uma série de dimensões em função das quais se queira pensar o problema. (Boschi 1981)

Os MSP também têm vinculações com os partidos políticos, outros movimentos congêneres e mesmo agências estatais. Ou seja, podemos dizer que os Movimentos se dão no contexto das relações conflituosas entre a sociedade civil e o Estado, para colocar a questão em termos bem genéricos.

Os MSP como mencionado é uma forma de expressão das comunidades e pode ser encontrada em teorias que privilegiam a noção de Movimentos em função da identificação de certas regularidades e determinantes da ação coletiva.

A categoria de movimentos sociais vem sendo utilizada para a explicação de uma série de fenômenos de caráter coletivo ocorrendo fora da esfera da produção, abarcando tanto situações características dos países capitalistas avançados, quanto dos países em desenvolvimento tais como o Brasil. Desta forma, grande parte da produção recente sobre movimentos sociais no Brasil, conquanto ainda rarefeita, padece da dificuldade de não levar em conta certas características de um contexto social e político totalmente distinto, tomando por base uma matriz teórica desenvolvida geralmente tendo como referente empírico os países altamente industrializados do capitalismo monopolista, com sistemas democráticos altamente institucionalizados e num quadro de reflexão sobre a transição para o socialismo. Apesar desta dificuldade - que tem a ver com o nível de generalidade em que a explicação é situada, isto é, tendo como referente a concentração do capital e colocando os movimentos como uma nova expressão da luta de classes - é possível recuperar nesta matriz certos elementos voltados a classificação dos movimentos e que são significativos para os casos que serviram de base empírica para a presente reflexão. (Boschi 1981)

Dessa forma em primeira análise podemos afirmar que os MSP traduzem uma luta pela redistribuição dos bens de consumo coletivo ligadas a melhoria das condições de vida.

Devemos analisar o surgimento dos MSP como um processo a partir das condições sociais históricas e conjunturais, nesse sentido devem ser tomados Movimentos em si.

considerando “novas” temáticas e “novos” conflitos trazidos pelos movimentos sociais; considerando a criação de outros espaços coletivos de organização das pessoas, observamos uma guinada nas formas teórico-metodológicas de apreensão dos movimentos sociais, que seguem a linha da chamada mudança de paradigmas. Algumas são cuidadosas no sentido de buscar captar o que está acontecendo socialmente e quais as mudanças que estão se processando. Outras, ao contrário, negam tudo o que é considerado “velho” (normalmente agregado ao marxismo) e propõem novas categorias de análise, em ruptura (mais ideológica do que teórica) com categorias historicamente construídas que ainda não perderam sua capacidade de análise. (VENDRAMINI 2007, pag. 1400)

Como pensar um conceito de movimentos sociais populares? Como criar um conceito hegemônico considerando que temos uma imensa diversidade de MSP? Como seria possível concentrar uma enorme gama de Movimentos numa perspectiva de unificação da luta pela hegemonia pensando num projeto nacional de sociedade?

Creio que a primeira chave para chegarmos nesse conceito seria não perdermos de vista o pensamento crítico como referencial central tendo a classe dos subalternizados presente no debate das contradições sociais imposta pela crise estrutural do capitalismo.

Assim, devemos conceituar MSP não como uma simples ação coletiva capaz de articular a solidariedade que carrega o conceito de fragmentação e sim a que toma o conflito de classe como referência num processo de ruptura e construção da hegemonia da nossa classe.

A crise cria situações imediatas perigosas, já que os diversos estratos da população não possuem a mesma capacidade de se orientar rapidamente e de se reorganizar com o mesmo ritmo" A classe dirigente tradicional, que tem um numeroso pessoal treinado, muda homens e programas e retoma o controle que lhe fugia com uma rapidez maior do que a que se verifica entre as classes subalternas; faz talvez sacrifícios, expõe-se a um futuro obscuro com promessas demagógicas, mas mantém o poder, reforça-o momentaneamente e dele se serve para esmagar o adversário e desbaratar seus dirigentes, que não podem ser muito numerosos nem adequadamente treinados" (Gramsci 200, p. 61)

Nesse sentido, os MSP são a afirmação da necessidade da busca incessante da construção de uma outra sociedade que tenha como princípio à igualdade sem perder de vista a equidade, a solidariedade de classe e a liberdade capaz de garantir as livres manifestações efetivadas pelos direitos humanos que garantem à vida, à saúde, à

educação, à cultura e ao trabalho como princípio educativo. Assim, os MSP se traduzem em história e o resultado das ações que os homens e mulheres exercem sobre o Estado, expressando de diferentes maneiras a sua resistência a opressão social imposta. Dessa forma os movimentos se traduzem em sujeitos que produzem, por meio das suas lutas, direitos.

os movimentos sociais populares constituem um processo de lutas, diante do qual é importante reconhecer que os quilombos tanto quanto os camponeses das Ligas e os sem-terra de hoje, todos em seu tempo, antecem, ontem e agora, sonharam e sonham o mesmo sonho (FREIRE, 2000, p. 60).

Movimentos Sociais Populares são organizações politicamente articuladas que publicizam à sociedade as perversidades do Estado que historicamente representa os interesses do capital. Assim os MSP se relacionam de imediato a luta contra a conjuntura opressora. Por isso em nossa análise o objeto¹⁷ MSP estão inseridos no campo da práxis. Dessa forma, considera as realidades que os vincula e por isso ultrapassa as singularidades e particularidades identitárias para afirmar a luta de classe. É a partir dessa concepção de luta pela hegemonia classista que definimos movimentos sociais populares. Ou seja, aquele que carrega a luta do povo em suas bandeiras contra o fetiche do capital. assim, não se quer tomar o privilégio para se tornar privilegiado, o que se quer é um outro paradigma de sociedade que tenha a classe subalternizada como referência central abolindo qualquer privilégio que gere dominação, exploração, subordinação e marginalização de classe, por isso Lênin falava em ditadura do proletariado que se confunde com o conceito de hegemonia de Gramsci.

Assim, os Movimentos Sociais Populares, nos ensinam a ler a conjuntura e nos lançam o desafio de analisar suas perspectivas no intuito de construir possibilidades de hegemonia de classe.

É essa análise que nos ajuda a refletir, a saber:

No passado, até algumas décadas atrás, foi possível extrair do capital concessões aparentemente significativas – tais como os relativos ganhos para o movimento socialista (tanto sob a forma de medidas legislativas para a ação da classe trabalhadora como sob a de melhoria gradual do padrão de vida, que

¹⁷ Para Gramsci, bem como para os clássicos do marxismo, o sujeito e o objeto não são senão momentos relativos da práxis, da atividade histórica dos homens. Pois o marxismo vai além de um movimento do pensamento de intelectuais, mais um conjunto de práticas e princípios, ou seja, a filosofia da classe operária, a ideologia que organiza esta classe para a conquista e exercício da hegemonia. (Gramsci, 1978, p.5)

mais tarde se demonstraram reversíveis), obtidos por meio de organizações de defesa do trabalho: sindicatos e grupos parlamentares. O capital teve condições de conceder esses ganhos, que puderam ser assimilados pelo conjunto do sistema, e integrados a ele, e resultaram em vantagem produtiva para o capital durante o seu processo de auto-expansão. (MESZAROS 2002, pag. 95)

Assim os MSP devem ser livres e autônomos das amarras políticas partidárias, ou seja, e essa deve ser uma marca permanente do movimento como instrumento libertador independente de governos e patrões e que esteja em permanente defesa dos interesses de classe subalternizada.

Os MSP nascem e se constituem como organização política para dirigir o debate e o embate sociais. Por isso, pode-se dizer que os MSP têm a tarefa de formar dirigentes qualificados para que dialoguem com as massas para que se articule e se transforme

Dessa forma os MSP se constituem em sujeitos políticos a partir de sua luta, um suscitador de ações políticas na sociedade, “mas não cria a partir do nada nem se move na vazia agitação de seus desejos e sonhos” (GRAMSCI, 2020, pag. 35). Toma como referência central a realidade, a experiência efetiva fomentando o surgimento de um novo equilíbrio das forças existentes que atuam enquanto força que se colocam no campo crítico.

Nesse sentido devemos atentar para os movimentos eminentemente teóricos que abandonam a práxis e por conseguinte as lutas e acabam se aliando ao pensamento liberal. Nesse sentido, esses movimentos, acaba por se reduzir a intervenção vazia de conteúdo classista ficando a denúncias ‘críticas’ com o intuito de revelar truques, a provocar escândalos e a especular sobre o salário dos homens representativos. Gramsci (2000)

A luta política transforma-se assim numa série de episódios pessoais entre quem é bastante esperto para se livrar das complicações e quem é enganado pelos próprios dirigentes e não quer se convencer disso por causa de uma incurável estupidez. (GRAMSCI, 2000, pag. 55)

Nesse sentido, nos cabe afirmar que os MSP sempre estiveram ativos ou poderíamos dizer que nasceram como cogumelos no próprio terreno ardiloso da crise.

5 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PRÁXIS

É imprescindível lembrar que cada passo de movimento real vale mais do que uma dúzia de programas, projetos e teses. Nesse sentido quero pensar coletivamente entendendo que quando não é possível um programa de luta amplo devido as circunstâncias do momento político e conjuntural que não nos permitindo grades debates é preciso construir uma conjugação que nos leve a uma radicalidade mais efetiva a partir de princípios revolucionários para a ação, contra o inimigo comum.

Assim, entendo o que unifica nossa luta é a compreensão de que o Brasil está mergulhado numa das piores conjunturas após o período da ditadura empresarial militar, sabendo que temos um governo que aos pouco estabelece um método que forjar um Estado fascista atacando diversas instituições públicas esvaziando diversas políticas sociais públicas que mesmo sendo implementadas pelo Estado burguês são importantes para uma parcela significativa da sociedade.

5.1 - Movimentos sociais populares do campo

No contexto de estruturação dessa nova ordem mundial, as formas de resistência camponesa têm se viabilizado, entre outras formas pela constituição de “sujeitos políticos coletivos”. Segundo Ribeiro (2010):

O termo sujeitos políticos coletivos identifica os movimentos sociais populares que, no seu processo organizativo, são capazes de construir uma unidade de interesses comuns, em uma diversidade de interesses específicos, próprios da identidade [...] mas também da contraditoriedade presente no seu interior, através do movimento de conservar/transformar. (p.136)

Estes sujeitos políticos coletivos constituem os movimentos sociais populares do campo (RIBEIRO, 2010). A opção por este termo, segundo D. GARCÉS (2005) traz em si uma série de escolhas conceituais e políticas, pois atualmente,

usamos o termo movimentos sociais que é, de certo modo, relativamente novo. Nos anos 60 era mais comum referir-se ao conjunto de sujeit@s e iniciativas populares como “movimento popular”. Hoje em dia usa-se chamar essa “diversidade de sujeit@s e iniciativas populares de “movimentos sociais populares” (o adjetivo “popular” acentua a existência de outros movimentos sociais não marcados pelo caráter popular [...])”(p. 82)

Daí a importância do “popular” para expressar que nos referimos àqueles movimentos que “organizam a sociedade em torno dos interesses, do potencial humano e dos valores dos grupos sociais que vivem do trabalho e da cultura.” (BENJAMIM, 2000, p.19)

Situar historicamente, as origens, as influências e o contexto no qual os sujeitos políticos coletivos que compõem o Movimento de Articulação Por Uma Educação do Campo é o foco deste texto.

5.2 - Os movimentos sindicais do campo

Uma das vias trilhadas pelos movimentos sociais populares do campo foi a organização sindical. Esta foi fortemente influenciada pela Igreja, pelo Estado e pelos partidos políticos, de esquerda.

De modo geral os partidos políticos têm desempenhado um papel extremamente importante junto aos movimentos sociais na América Latina. Segundo Gonh (1997), as reflexões teóricas latino-americanas sobre os movimentos sociais (décadas de 1970 e 1980) foram influenciadas pelas teorias de origem europeia, sobretudo pelo paradigma marxista. Nesse sentido, estratégias políticas eram elaboradas no encontro com a produção de conhecimentos. Ainda segundo a autora, a partir da década de 1980, a estratégia marxista foi sendo substituída pela dos novos movimentos sociais. (p.216-217)

O Partido Comunista Brasileiro (PCB), tinha uma grande inserção e forte influência entre os movimentos populares no Brasil. Sua importância na organização dos movimentos camponeses/as se expressa de várias formas, mas podemos destacar a influência do PCB, na criação da ULTAB (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil- 1954). foi Fundada em São Paulo, em 1954, tendo à frente Lindolfo Silva, militante do PCB. Ela foi responsável pela criação de associações de lavradores que buscavam organizar os camponeses/as em suas lutas em todo Brasil. A partir do início dos anos 1960, as associações foram sendo transformadas em sindicatos e em 1963 a ULTAB foi transformada em CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - e Lindolfo foi eleito seu primeiro Presidente.¹⁸

Outro movimento fortemente ligado a lideranças do antigo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e do Partido Comunista Brasileiro (PCB) foi o MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra). Este foi o primeiro movimento de pequenos agricultores, surgido na Região Sul do Brasil, precisamente no Rio Grande do Sul (RS), no final dos

¹⁸ MIA - Marxists Internet Archive- Dicionário político. Verbete: União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícola do Brasil. Disponível em: <http://www.marxists.org>

anos 50, e procurava mobilizar os posseiros, arrendatários e colonos Sem Terra que se identificavam com a luta pela terra. Em 1964 foi extinto pelo golpe que implantou a ditadura militar no Brasil. (CORONEL, ILHA & LEONARDI, 2009; FERNANDES, 2000)

Cabe ressaltar que, os pilares do sindicalismo oficial no Brasil são lançados com a Lei sindical de 1931 que definia o sindicalismo como órgão de colaboração e cooperação como Estado sob controle financeiro do Ministério do Trabalho. Era a instituição do sindicalismo pelego¹⁹. O sindicalismo rural, que somente é regulamentado em 1962, no contexto das tentativas de reelaboração do pacto populista de Jango, incorporou aquilo que se tornou a marca registrada do movimento sindical brasileiro, o corporativismo, o aparelhismo e a referência de ‘ação’ limitada à base territorial de abrangência municipal. (FERNANDES, 2000)

Com o Golpe militar empresarial, a repressão impediu a livre organização das classes populares e muitos sindicatos sofreram intervenção estatal. Com essa medida, o “sindicalismo de Estado” se difunde nos espaços rurais. Os sindicatos passam a uma posição de subserviência estatal, assumindo geralmente caráter assistencialista. A atuação da igreja, sobretudo a católica, foi determinante para a consolidação de uma crítica a essa tradição sindical que se formava no campo brasileiro. No final da década de 1970, com o desgaste do regime militar, inicia-se um processo de construção de um sindicalismo rural renovado. (SILVA & DIAS, s/d, FERNANDES, 2000).

Para entender este processo é preciso situar o contexto social e político da época. Segundo (BOITO JÚNIOR, 1999):

Desde o fim do “milagre econômico” e da derrota da luta armada, o partido burguês de oposição, o MDB, adotara uma linha mais crítica frente à ditadura militar. Parte da grande imprensa também passou a refletir as insatisfações de setores da burguesia nesse ambiente de fim do “milagre”. (...) Quando, porém, o sindicato dos metalúrgicos de São Bernardo sentiu-se forte para organizar sua primeira greve, em 1979, a reação da ditadura militar, de um lado, e do movimento popular, de outro, politizaram aquele sindicalismo. (...) Processou-se, então, uma virada na orientação do sindicalismo do ABC.(s/p)

Este momento foi decisivo para criar as condições de mudança pela qual ansiava a população brasileira e, foi a partir daí que se organizou o Partido dos Trabalhadores.

¹⁹ A palavra pelego, que originalmente significa a manta que se coloca entre o cavalo e a sela de montar, passou a ser utilizada para classificar os dirigentes sindicais que ficavam amortecendo os choques entre os patrões e o cavalo que, no caso, era a própria classe trabalhadora.

Este teve uma grande influência na organização camponesa na zona da mata mineira. Mas antes de entrar pelo caminho da política, vamos passar pela Igreja.

Uma das características que permeiam a organização dos movimentos sociais populares do campo na América Latina, de modo geral, e mais especificamente no Brasil, é o papel da Igreja. Segundo Gohn (1997, p.229): “Os movimentos populares que se destacaram e se tornaram conhecidos internacionalmente foram os que estavam sob o manto da Igreja católica em sua ala progressista, da Teologia da Libertação²⁰ [...]” A necessidade deste manto protetor se situa, sobretudo, no contexto do golpe militar de 1964. Paulo Freire (1982) analisando o papel educativo das igrejas na América Latina, neste contexto criação da Teologia da Libertação, afirma que:

No clima histórico, intensamente desafiador, da América Latina, em que se vem gestando, na práxis, esta atitude profética em muitos cristãos, se gesta igual e necessariamente uma fecunda reflexão teológica. A teologia do chamado desenvolvimento cede lugar à teologia da libertação, profética, utópica, esperançosa, não importa que ainda não tão sistematizada. Sua temática não pode ser outra enão a que emerge das condições objetivas das sociedades dependentes, exploradas, invadidas. A que emerge da necessidade da superação real das contradições que explicam tal dependência. A que vem do desespero das classes sociais oprimidas. (126)

Segundo Gohn (1997) a religião é de modo geral um valor muito importante na vida do homem pobre latino-americano.

Em meados da década de 1970, a Igreja, tomando como base a Teologia da Libertação, proclamou a “doutrina de que a boa nova do evangelho implicava uma opção preferencial pelos pobres” (FERNANDES, 1994) criando as Comunidades Eclesiais de Base²¹ (CEB). Estas se tornaram espaços de socialização política, libertação e

²⁰ Pode-se definir a Teologia da Libertação como uma corrente pastoral das Igrejas cristãs que aglutina agentes de pastoral, padres e bispos progressistas que desenvolvem uma prática voltada para a realidade social. Essa corrente ficou conhecida assim porque do ponto de vista teórico, procurou aproveitar os ensinamentos sociais da Igreja a partir do Concílio Vaticano II. Ao mesmo tempo, incorporou metodologias analíticas da realidade desenvolvidas pelo marxismo. Stédile e Fernandes (2001, p.20)

²¹ As Comunidades Eclesiais de Base (CEB) são comunidades ligadas principalmente à Igreja Católica que, incentivadas pelo Concílio Vaticano II (1962-1965), se espalharam principalmente nos anos 1970 e 80 no Brasil e na [América Latina](#). Consistem em comunidades reunidas geralmente em função da proximidade territorial, compostas principalmente por membros das classes populares, vinculadas a uma igreja, cujo objetivo é a leitura bíblica em articulação com a vida.

organização popular. (FERNANDES, 2000) Além das CEB, a Igreja passou a contar, a partir do ano de 1975, também com a Comissão Pastoral da Terra²² (CPT).

A CPT tornou-se importante espaço de denúncia e registro dos conflitos no campo; numa época em que as informações eram controladas, era ela que fornecia à imprensa dados sobre a violência no campo. Segundo Domingues (2005):

Num momento em que a esquerda tinha sido desmobilizada pelo golpe de 1964 e sofria com a repressão, as CEBs foram espaço importante de escuta dos expropriados da terra e explorados pelas relações desiguais de trabalho. Nelas os campones@s encontraram um lugar para discutir seus problemas comuns e refletir sobre as ações que seriam tomadas para solucioná-los, tendo como base uma leitura político-religiosa da Bíblia. (p. 43)

A atuação da CPT deu um impulso determinante para a ampliação da ação da igreja no meio rural. As inúmeras situações de conflito, que se multiplicavam no campo, tornaram-se *locus* privilegiado de atuação das comunidades eclesiais de base. Com isso, a igreja oferecia uma alternativa organizativa aos pobres do campo; e com suas metodologias de trabalho de organização de comunidades e, principalmente, com a concepção de ação social nelas embutida, gestava-se também uma aguda crítica ao sindicalismo estatal assistencialista.

A zona da mata mineira não é uma região com longa tradição de organizações camponesas. (COMERFORD, 2003) Mas, foi a partir do apoio de organizações e grupos ligados à Igreja Católica que a organização dos movimentos sociais populares do campo na região foi fortalecida pela criação de vários sindicatos. Estes foram criados por lideranças camponesas, ligadas às Comunidades Eclesiais de Base e incentivadas pelos cursos do Movimento da Boa Nova (MOBON).

Afinado com a doutrina da CEB, o MOBON pregava que a “fé sem obras é morta”, e chamava as pessoas para intervirem na realidade e se organizarem para diminuir a exploração. Em 1983 o MOBON estava fortalecido e, aproximadamente nesse período, em toda a região se começou a discutir e decidir sobre quais eram os diferentes *instrumentos* para intervir na realidade, tais como as associações e, principalmente, os

²² A Comissão Pastoral da Terra (CPT) é uma instituição civil, sem fins lucrativos, criada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em outubro de 1975 para atuar nas questões agrárias. A criação da CPT marcou uma posição historicamente original da Igreja Católica do Brasil frente ao Estado: abandonando a função mediadora que lhe era socialmente atribuída, passou a jogar sua força e seu prestígio “em favor dos homens sem terra e dos trabalhadores rurais”. (OLIVEIRA, s/d)

sindicatos de trabalhadores rurais e os partidos políticos. (BARBOSA, 2005; REIS, 2002; CINTRÃO, 1996; COMERFORD, 2003)

Além da Igreja, a criação dos STRs²³ foi estimulada pela fundação do Partido do Trabalhadores (PT). A fundação do PT inseriu na disputa política novos agentes: as lideranças das CEBs e sindicais (em geral pequenos proprietários ou parceiros) que antes eram subordinados e submissos) que passaram tanto a disputar com os fazendeiros os cargos eletivos municipais, quanto também a apoiar candidatos próprios (diferentes dos indicados pelos fazendeiros) para os cargos legislativos e executivos estaduais e federais, como aconteceu nas eleições constituintes de 1988.

Todo esse processo criou, nesses municípios, uma diferenciação no campesinato que é uma diferenciação política: o “povo do PT” passa a ser a designação dos camponeses/as que se alinham com o pessoal das CEBs e dos STRs. É neste contexto que, os sindicatos da região começam a unir forças e a organizar o que posteriormente se consolidaria como a articulação sindical da zona da mata. (BARBOSA, 2005; REIS, 2002; CINTRÃO, 1996)

Cabe ainda situar a emergência de um outro sujeito político na região que participa ativamente deste momento histórico, mas não está vinculado à Igreja nem à política partidária: o Centro de Tecnologias Alternativas da zona da mata (CTA).

O CTA é criado em 1989, no contexto, de um movimento mais amplo, de caráter sócio ambientalista que disputa, com extensionistas e cientistas hegemônicos, o espaço para a construção de uma nova representação da agricultura, negando o modelo tecnológico da Revolução Verde e propondo um modelo sustentável de desenvolvimento. Segundo Barbosa (2005):

Os interesses comuns para uma primeira aproximação foram dados pela questão política global: ocorreu uma aliança política numa mesma “luta por um novo modelo de desenvolvimento”, na linguagem do CTA, por uma “sociedade melhor”, na linguagem da CUT e do PT, e, na “luta pela libertação”, na linguagem das CEBs. A ONG passa a ser considerada a serviço dos movimentos sociais. (p.112)

Além dos movimentos sindicais, outras formas de organização deram sustentação às lutas contra o cativo, contra a exploração, contra a expulsão da terra e pela

²³ Estou me referindo aos Sindicatos, que até 2003, estiveram agrupados no pólo Sindical da Fetaemg com sede em Muriaé – MG.

reapropriação da terra e marcaram a presença de indígenas, escravos, imigrantes e trabalhadores rurais com ou sem terra ao longo da história.

5.3 – Movimentos Sociais do Campo

No que diz respeito ao caráter educativo dos movimentos sociais, o que já vem sendo feito por Arroyo (1999), Caldart (2000) e Ribeiro (1999a), embora as reflexões estejam orientadas pelo reconhecimento de que tais movimentos sejam formadores de novos sujeitos coletivos, que avançam na construção de um projeto popular de sociedade.

A Educação do Campo tem na Educação Popular, pensada e vivida por Paulo Freire, uma de suas principais bases filosófica, sociológica e política. O Movimento da Educação Popular é sinônimo da mobilização das classes menos favorecidas que prosperou no Brasil desde o meio do século passado, e ainda prospera atualmente, apesar dos enfrentamentos e tensões vivenciados no período obscuro da ditadura militar e que teimam em ressuscitar agora no governo Bolsonaro.

O fortalecimento dos movimentos sociais populares, os esforços em torno do fortalecimento sindical no campo e na cidade, o crescimento dos centros populares de cultura e campanhas como “De pé no chão também se aprender a ler“, implantada por Paulo Freire na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte em 1961, estão na gênese do Movimento da Educação do Campo. Em seu livro “Conscientização: movimento e prática para a libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire” encontramos registros históricos e os números que resultaram da referida campanha:

Os resultados obtidos – 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias – impressionaram profundamente a opinião pública. Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros (no Estado da Guanabara se inscreveram mais de 6.000 pessoas; igualmente criaram-se cursos nos Estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que agrupavam vários milhares de pessoas). O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. (Cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos). Assim começava, a nível

nacional, uma campanha de alfabetização que haveria de alcançar primeiro as zonas urbanas, para estender-se imediatamente aos setores rurais. (FREIRE, 1979, p. 11)

O impressionante resultado dessa campanha e a ascensão popular que dela resultou despertaram o interesse de grupos reacionários que, como hoje, deflagaram uma campanha de ódio contra Paulo Freire, forçando-o ao exílio naquele momento. No entanto, a semente da Educação Popular germinou, cresceu e deu muitos frutos mesmo na adversidade. Um desses frutos é o Movimento da Educação do Campo que iniciou no final dos anos 90 do século XX e ganhou força e vigor nos anos 2000 nos governos de Lula e Dilma Rousseff. Esse movimento nasce, portanto, na contradição ao modelo de sociedade hegemônico no Brasil, afirmando as contribuições dos povos tradicionais e camponeses para a existência da sociedade brasileira e sua disposição de luta por uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2009) acentua a relevância da contradição para a libertação dos povos historicamente oprimidos. Para ele, a tomada de consciência de si mesmas, enquanto pessoas e membros da classe oprimida, amplia o olhar sobre o opressor e a opressão e dá lugar à libertação individual e comunitária. A conscientização da condição de oprimido faz ver que, para além da propriedade das terras em que vivem e trabalham, o opressor se julga proprietário do trabalhador, da trabalhadora e das classes populares que devem ser silenciadas, obedientes e mantidas sob controle. Essa vontade do opressor coaduna com o modelo de educação rural que visa perpetuar as situações de subalternização e de opressão impostas pelo agronegócio, entendido por Alentejano (2020), como a associação do latifúndio com o grande capital agroindustrial nacional e transnacional, com apoio - político e econômico - do Estado e sustentação ideológica da mídia:

Na contramão desse modelo, a Educação do Campo assenta suas bases na teoria freireana e assume a noção da contradição como meio de transformar os oprimidos em libertados. Homens e mulheres livres que lutam pelo direito à terra, pela reforma agrária, pela soberania alimentar, pela educação e pelo reconhecimento de seus saberes e valores.

A obra “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” (FREIRE, 2000), faz referência ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – que exerce um importante protagonismo no Movimento da Educação do Campo, desde a sua origem. Entre as raízes históricas e fundamentos do Movimento Freire destaca os

quilombos e as Ligas Camponesas que foram esmagados por forças retrógradas do imobilismo reacionário, colonial e perversas.

O importante, porém, é reconhecer que os quilombos tanto quanto os camponeses das Ligas e os sem-terra de hoje todos em seu tempo, anteontem, ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como “façanha da liberdade”. No fundo, jamais se entregariam à falsidade ideológica da frase: “a realidade é assim mesmo, não adianta lutar”. Pelo contrário, apostaram na intervenção no mundo para retificá-lo e não apenas para mantê-lo mais ou menos como está. (FREIRE, 2000, p. 28)

Freire aponta o sonho de liberdade, o inconformismo, a força e a coragem de intervir no mundo como características comuns aos trabalhadores/as negros/as que constituíram os quilombos, às Ligas Camponesas e ao Movimento Sem Terra. Homens e mulheres inconformados/as com as determinações do poder construíram e constroem processos democráticos poucas vezes vistos na história do Brasil e da América Latina. Assim, Freire saúda a marcha dos sem-terra e louva a boniteza da luta e as contribuições para a consolidação democrática. O movimento da Educação do Campo admite esses princípios e outros que deles derivam como a problematização e a crítica à realidade, a constituição de coletivos, a intervenção social, a proposição de projetos contra hegemônicos de sociedade e de educação.

Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2009) também traz o debate sobre a reforma agrária, resgatando a noção de *comunhão com o povo*. Isso traduz o engajamento dos sujeitos do campo na luta pela Educação do Campo que por meio da mobilização social luta pelo direito a uma educação pública, gratuita, laica e que valoriza a identidade e história, a cultura, os modos de vida, de trabalho e de produção dos camponeses e camponesas. Uma educação com essas bases propicia o acesso ao conhecimento crítico socialmente construído a partir de um processo libertador que visa a emancipação social. Estas são as evidências próprias do legado Freireano e da Educação Popular em marcha na Educação do Campo.

Tomando por base essa premissa, um questionamento nos parece eminente: como essa concepção de educação pode se materializar em um sistema de educação com bases universalistas? A resposta perpassa diversos aspectos dos processos educativos, desde a educação escolar até a formação inicial e continuada de professores e professoras do

campo. Nesse contexto, uma nova escola é requerida pelos coletivos diversos que vivem no campo: a escola do campo.

5.4 - De educação rural a educação do campo

No cotidiano de cada escola, são muitas as histórias a serem contadas, estas histórias, no entanto, guardam estreita relação com o contexto mais amplo, sofrem e refletem influências políticas, econômicas, sociais entre outras. Sem entendermos este contexto, qualquer reflexão sobre a escola, seja ela em meio rural ou não, perde os fios que ligam as “histórias”: as do cotidiano, das pessoas e as da sociedade, dos Estados, dos Movimentos. Elas não estão separadas, na verdade, uma não se constrói sem a outra, mas normalmente não as conhecemos juntas, porque o movimento de juntar estas histórias é complexo e subjacente.

Segui um percurso que foi se apresentando aos poucos, então, o texto em si não segue uma linearidade, mas segue por trilhas que se abrem e desembocam em outras trilhas. O caminho é de idas e vindas. Sempre tentei retomar o percurso original, mas ele nunca era o mesmo porque a caminhante já tinha outras tantas ideias de pra onde ir que o próprio caminho escolhido lhe parecia diferente. Nesta direção, este texto busca situar momentos da trajetória da Educação no Brasil focando sempre nas ações que tiveram impacto ou efeitos em meio rural, mas apesar do foco na educação, passa também pela história dos Movimentos camponeses e suas organizações, pela história política do país e, por outras, pequenas trilhas que foram se abrindo a partir da estrada principal.

5.5 - Movimentos camponês

Os movimentos camponeses/as de resistência e luta estão presentes na história do Brasil desde a chegada dos portugueses. A resistência dos indígenas, quilombolas, dos movimentos messiânicos, da rebelião cangaceira, das ocupações de terra, das ligas camponesas, da militância sindical são exemplos de processos de organização camponesa.

Sigo a ideia de que são processos descontínuos, protagonizados por diferentes grupos e usando diferentes táticas, mas desencadeados por um só motivo: a relação dos sujeitos do campo com a terra. Para isso, vou situar alguns destes movimentos:

As Ligas Camponesas criadas pelo PCB, em 1945, se expandiram por quase todos os estados do Brasil. No entanto com a decretação da ilegalidade do PCB, em 1947, as ligas foram reprimidas. (FERNANDES, 2000)

Em 1954, no Engenho da Galiléia, em Pernambuco foi criada a Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco (SAPPP) . Coube a setores conservadores, na imprensa e na Assembleia, batizar a sociedade de “liga”, temerosos de que ela fosse a reedição das outras ligas haviam proliferado sob a influência do Partido Comunista Brasileiro, então Partido Comunista do Brasil (PCB)²⁴ (FERNANDES, 2000)

As Ligas definiam sua atuação na luta pela reforma agrária radical. As Ligas foram sendo formadas em outros estados do Nordeste e em outras regiões do Brasil. Elas falavam em nome de uma ampla e diversificada categoria de trabalhadores que incluía foreiros, meeiros, arrendatários e pequenos proprietários, que produziam uma cultura de subsistência e comercializavam os excedentes produzidos em terra própria ou em terra alheia. Nesse sentido, convém lembrar que a utilização do termo "camponês" parece ter sido fator de auto-identificação e de unidade para designar uma categoria tão ampla em oposição a um adversário comum, politicamente denominado pelas lideranças como "o latifúndio improdutivo e decadente".(FERNANDES, 2000; CAMARGO, s/d)

Muitos acreditavam que o projeto de sindicalização dos trabalhadores rurais significava a sua incorporação na política populista da época (WELCH, 2006). As Ligas, ao contrário, não estavam sob o controle do Estado e posicionavam-se colocando em xeque a "ordem" institucional, mas aproveitavam-se de todos os canais legais existentes para encaminhar suas lutas. Como confirma Castanho:

Enquanto o PCB lutava por uma união operário-camponesa para organizar os trabalhadores em sindicatos e lutar por uma legislação trabalhista que beneficiasse os trabalhadores rurais pela lei, as Ligas Camponesas, naquele congresso representadas por Julião, lutavam por uma reforma agrária radical, defendendo medidas urgentes para a solução do problema agrário. (CASTANHO, 2006, p.205)

Segundo Fernandes (2000) o que caracteriza este momento anterior ao golpe é a disputa pela liderança da organização dos camponeses/as entre o PCB, as Ligas Camponesas e a Igreja Católica. Enquanto o PCB lutava por uma união operário-

²⁴ Em 1962 o PCB, então chamado Partido Comunista do Brasil, passou a se chamar Partido Comunista Brasileiro.

camponesa para organizar os trabalhadores em sindicatos e lutar por uma legislação trabalhista que beneficiasse os trabalhadores rurais pela lei, as Ligas Camponesas, lutavam por uma reforma agrária radical, defendendo medidas urgentes para a solução do problema agrário. Enquanto isso, o avanço do comunismo preocupava a Igreja Católica, que temia a expansão dessa tendência no meio rural, a qual atingiria a referência espiritual da população rural, abalando, principalmente, a estabilidade na defesa da propriedade privada.

A articulação/tensão entre os Sindicatos e os Movimentos Camponeses/as neste período de certo modo ainda transparecem na articulação/tensão entre os grupos e experiências ligados aos Movimentos Sindicais de Trabalhadores Rurais e os movimentos camponeses/as em ação atualmente.

Na verdade, o que se pode perceber, até os dias atuais, é que existem diferenças que marcam as táticas e até as concepções dos movimentos camponeses/as e dos movimentos sindicais, embora se considerarmos os sujeitos camponeses/as em torno dos quais estes movimentos se organizam, as fronteiras que os separam não possam ser tão claramente delimitadas.

Um dos movimentos camponeses/as, mais atuantes da realidade é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Os estudos que têm analisado a constituição do MST como um sujeito político coletivo concordam que o Movimento se concretiza na afirmação da luta e sob a influência dos movimentos e lutas camponesas que o antecederam.

Neste sentido há os que indicam o MASTER como o movimento a partir do qual se originou o MST e outros que afirmam ter sido as Ligas Camponesas, organizadas na década de 1950, a sua maior influência. Creio que as duas possibilidades não se excluem, pois o MST registra como local de nascimento a região sul do Brasil, onde se organizou também o MASTER, mas por outro lado, sua forma de organização autônoma e de luta através de ocupações²⁵ de terra o aproxima das Ligas.

²⁵ Mais uma vez é a força das palavras que define o lugar de quem fala. A ocupação de terras surge como uma das principais táticas dos camponeses/as, com o intuito de pressionar o poder e chamar a atenção da sociedade para as questões do campo. Neste sentido, a mídia costuma utilizar também o termo “invasão”. Invasão consiste em apoderar-se de propriedade alheia com

O MST se organiza no contexto social e político brasileiro entre meados da década de 1970 e meados da década de 1980. Alguns elementos podem ser evidenciados como tendo forte influência na criação do Movimento: o crescimento da violência dos latifundiários contra os camponeses/as, naquele momento praticada como recurso extremo para reter a propriedade privada da terra. A chamada modernização conservadora da agricultura que estava gerando mais miséria e expulsão da terra; o aumento, também da luta pela terra, por parte dos camponeses/as que iniciavam processos de ocupação de terras. A recente abertura política que movia a sociedade civil. Processos de mobilização que, animavam e davam esperança à luta travada pelos excluídos, entre os quais, os camponeses/as Sem Terra como a luta pela anistia, “diretas já”, formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), Partido dos Trabalhadores (PT) e demais partidos de esquerda. A Campanha da Fraternidade de 1980: *Terra de Deus, terra de irmãos* promovida pela Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB). O MST nasce, assim, como um movimento de massa, de contestação contra o não-cumprimento pelo Estado da lei da Reforma Agrária. (OLIVEIRA, 2001)

A trajetória do MST é longa e não é meu interesse aprofundá-la neste texto, mas tomando emprestada a criatividade de outros autores (NETO, 1999; OLIVEIRA, 2001) pelos quais fui influenciada vou situar algumas das suas palavras de ordem como um dos caminhos para entender suas táticas de ação: Na década de 80, quando ocorreu sua formação, o lema era *Terra para quem nela trabalha* (1979-83). *Terra não se ganha, terra se conquista* (1984) surge no contexto da resistência ao acesso à terra. Ao perceber que o Primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (Governo Sarney) não estava sendo implementado os lemas passaram a ser: *Sem Reforma Agrária não há democracia* (1985) e *Reforma Agrária já* (1985-86). Com o aumento da violência, que atingiu todos os que lutavam pela Reforma Agrária (trabalhadores, lideranças, advogados, políticos, religiosos etc.), o MST mudou suas palavras de ordem: *Ocupação é a única solução* (1986). *Enquanto o latifúndio quer guerra, nós queremos terra* (1986-87) e, no período da Constituinte, *Reforma Agrária: na lei ou na marra* (1988) e quando os assentamentos começaram a ser conquistados *Ocupar, Resistir, Produzir* (1989). Durante o governo Collor, na década de 90, as palavras de ordem passaram a ser: *Reforma Agrária: essa luta*

violência, usurpar. Ocupação implica apoderar-se legalmente de algo, conquistar o direito de. É um ato político que visa chamar a atenção do poder para o problema dos Sem-Terra.

é nossa (1990-91) e *MST, agora é prá valer* (1992-93). O lema: *Reforma Agrária: uma luta de todos!* (1995) surge com a eleição de Fernando Henrique Cardoso e tem um significado político importante, reflete a consciência de que é necessário ações articuladas com a sociedade como um todo. Em ano 2000 o lema passou a ser *Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio*, aludindo à necessidade do fim do latifúndio e do cumprimento constitucional de que a terra cumpra sua função social. Em 2007, no governo Lula, o lema: *Reforma Agrária, por justiça social e soberania popular* é uma denúncia de que as mudanças na estrutura fundiária e no modelo agrícola são pouco significativas.

6 - CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Além da luta pela terra o MST incorpora a luta pela educação. Segundo Neto (1999) para o movimento é imprescindível o rompimento de três cercas: “a cerca do latifúndio, a cerca do capital e a cerca da ignorância.” (p.39) E não tem ficado só nas intenções, desde o seu nascimento o movimento tem investido na dimensão sócio cultural e educativa, o que transparece nas suas ações formativas sejam elas escolares ou não. Talvez pela amplitude e pela expressividade destas experiências elas têm sido foco de um número significativo de pesquisas e estudos acadêmicos²⁶.

Munarin (2008) afirma que a experiência educativa acumulada, bem como a própria existência do MST pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. Concordo com Munarin, e neste sentido, o MST não apenas tem se constituído como mentor político, como também são as reflexões oriundas das suas experiências educativas²⁷ que têm sido referência para a formulação dos princípios e de práticas da Educação do Campo.

Se por um lado há que se reconhecer a capacidade de inovação e de articulação do MST e lhe garantir os méritos por ter investido e se comprometido com uma empreitada desta envergadura, por outro lado, é preciso considerar que outros movimentos sociais populares do campo não tinham, e muitos ainda não têm, uma reflexão sistemática e sistematizada sobre suas práticas educativas ou sobre a escola. Além disso, a luta pelo socialismo, declarada por alguns de seus líderes e o referencial teórico marxista, incorporado pelo MST em sua crítica social e educativa podem ser ofensivos a outros movimentos que não assumam estas posições. Esta consideração não incorpora uma crítica ao papel assumido pelo movimento muito menos às suas posições teórico ideológicas, mas reflete uma preocupação que outros olhares, outras abordagens e, o mais importante, outros movimentos sociais populares participem efetivamente desta construção.

²⁶ Exploro mais detalhadamente este assunto ao analisar as produções acadêmicas na parte A construção da Educação do Campo e a Universidade.

²⁷ As publicações que tratam da Educação do Campo (A coleção Por uma Educação do Campo, por exemplo) demonstram a evidência do MST na formulação e na promoção da Educação do Campo.

Cabe ainda, no contexto deste estudo, resgatar os elementos de teoria pedagógica que Caldart identifica em seu livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (2004) a partir da sua tentativa de compreender o sentido sócio cultural e educativo do MST. São três, os principais elementos que a autora aponta na teoria pedagógica no movimento:

O primeiro elemento trata da questão de como a sociedade se faz a si mesma, de acordo com o tempo e o lugar. Esta reflexão é sobre a formação humana e nos leva a pensar sobre como acontece (e como pode ser provocado) o processo de humanização. Esta discussão recupera o sentido mais amplo e universal de educação que não se completa nos limites da escola. (op cit, p.80-83)

O segundo elemento, que se vincula ao primeiro, nos leva a pensar a educação como um processo social que acontece através das próprias relações que o constituem. Estas relações são: *relação entre educação e vida produtiva* (há determinantes estruturais no modo como se pensa e faz educação; os processos sociais de produção da existência são formadores da humanidade nos sujeitos), *relação entre formação humana e cultura* (as ações educativas são sempre portadoras ou transmissoras de um determinado patrimônio ou tradição cultural; os elementos culturais nas relações pedagógicas se expressam, assim como nas relações humanas, através da opressão ou da reciprocidade; as práticas educativas são processo socioculturais que participam da formação de novos sujeitos sociais a cada período histórico) e *relação entre educação e História* (fazer História é formar-se como sujeito humano; saber-se parte de um processo que não começa nem termina com cada pessoa, ou cada grupo humano, ou cada classe social; compreensão da educação como processo mais do que como produto).(op cit, p.83-90)

O terceiro elemento nos diz que não há como compreender a escola fora dos vínculos sociais concretos, ela é um dos tempos e espaços da formação humana. Isso nos leva a não confundir educação com escola, mas entendendo a escola como um lugar fundamental de educação do povo que *se constitui muito mais pelas relações sociais que constrói em seu interior do que exatamente pelos conteúdos escolares que veicula, embora estes também interfiram na formação no que se refere à produção e à socialização de conhecimentos.* (op cit, p. 90-92, grifos meus)

Ler e escrever sobre as concepções e propostas educativas do MST produzem em mim uma forte emoção. É a sensação de voltar pra casa depois de uma longa viagem. Os elementos, apontados por Caldart, traduzem ideias e concepções educativas que

marcaram toda uma geração, ou gerações, de educadores que ouviam e falavam de *opressão*, de *humanização*, de *trabalho*, de *cultura*, de *classe social*, enfim falavam (falávamos) de Educação Popular.

O MST, seja através de suas publicações ou das ações realizadas nos acampamentos, assentamentos, congressos e em todos os espaços que ocupa, alguns literalmente, nos mostra que é possível e, nunca foi tão atual, fazer Educação Popular.

6. 1 - O movimento e luta por uma educação do campo

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias. (FREIRE, 1979, p. 30-31).

[...] valorizar a cultura dos povos do campo significa criar vínculos com a comunidade e gerar um sentimento de pertença ao lugar e ao grupo social. Isso possibilita criar uma identidade sociocultural que leva o aluno a compreender o mundo e transformá-lo (PARANÁ, 2006, p.38). Este capítulo apresenta o contexto histórico, político e pedagógico da Educação do Campo no Brasil e traz uma discussão sobre o movimento social da Educação do Campo no estado de Minas Gerais e no município de Santos Dumont, o qual pertence o distrito de Conceição do Formoso. Tem como objetivo fazer análises sobre o movimento e seus impactos na Educação do Campo em relação à dialética, provocar questionamentos e esclarecimentos quanto à dicotomia campo cidade nos permitindo a compreensão desse movimento que compele a transformação social.

[...] um movimento social que começa a ganhar contorno nacional, tendo por mira as políticas públicas. A fonte de inspiração são as experiências pedagógicas concretas protagonizadas por sujeitos locais no âmbito, principalmente, da sociedade civil. A trama desse movimento, visível aos analistas e militantes nos últimos anos ou precisamente na última década, se desenvolve na interação entre os aludidos sujeitos coletivos que compõem a sociedade civil organizada no campo, entre si, e destes com órgãos do Estado brasileiro nas diversas esferas. Restaria dizer que nesses órgãos, em que pese à presença de pessoas favoráveis, está posto, hegemonicamente um pensamento adverso aos pleitos dos povos do campo por uma *Educação do Campo* (MUNARIN, 2008, p.58).

A análise fundamentou-se nos sete volumes da coleção “*Por uma Educação Básica do Campo*”, articulados pelo movimento nacional da Educação do Campo no Brasil, onde foram documentados discussões e debates das conferências nacionais que abordaram a temática com o objetivo defender o direito dos povos do campo à educação

pública de qualidade *no campo e do campo*,²⁸ que considerasse a realidade dos sujeitos e permita uma formação crítica emancipadora. O movimento social do campo é contrária à política de extinção dos sujeitos do campo, raízes, territórios, comunidades, modos de produção de vida e trabalho e acreditam na terra e escola como lugar de formação humana, sinônimo de identidade e cultura.

6.2 - A educação do campo a partir do envolvimento dos movimentos sociais populares

Essa situação levanta importantes questões que relacionam a atual ideologia do capitalismo agrário contrária ao desenvolvimento do campesinato colocando o campo como inferior, desvalorizado e construindo uma ideia de hierarquia campo-cidade. A partir da articulação em favor da Educação Básica do Campo, diversas iniciativas locais e nacionais de pessoas e grupos foram impulsionadas. Os cadernos “Por uma educação básica do campo” enfatizam lutas por políticas públicas educacionais que atendam as populações do campo de maneira específica, afirmando a identidade cultural dos sujeitos, características e necessidades, seja dos camponeses, quilombolas, ribeirinhas e assentamentos da reforma agrária (SOUZA, 2011). Composto por informações, notícias, relatos de experiências, textos de reflexão, enriqueceram o processo, alimentaram a esperança e motivaram ações concretas dos movimentos (BENJAMIN; CALDART, 2000).

No cenário educacional brasileiro, os movimentos sociais influenciam na trajetória da Educação do Campo e caminham na luta por políticas públicas favoráveis comprovaram na prática que somente através das lutas, os povos do campo terão acesso à educação (CALDART, 2002). Sobre os movimentos sociais, trata-se de “ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural com variadas formas de organização. Elaboram diagnósticos sobre a realidade social e desenvolvem proposições para mudança.” (OLIVEIRA et al, 2016, p.25).

²⁸ Nessa perspectiva, Caldart (2005, p. 27) define os termos: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura, e suas necessidades humanas e sociais”.

Os movimentos sociais são fundamentais na luta pela Educação do Campo, por uma sociedade mais justa e na resistência à expropriação da terra, deram origem à Educação do Campo. “A Educação do Campo vincula-se assim, às experiências de luta por um projeto político pedagógico sintonizado com os interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade [...]” (HAGE, 2009, p.1167). Foca na valorização dos sujeitos sociais do campo, modo de produção de vida e trabalho, modelo que contrapõe o modelo de desenvolvimento capitalista hegemônico tradicional no Brasil que tende a privilegiar grandes proprietários de terra, com vistas num projeto de educação para a classe trabalhadora do campo e construção de um projeto de sociedade e nação que considere solucionar problemas sociais e necessidades do povo (MOLINA, 2014; FREITAS, 2011). A Educação do Campo busca recuperar as matrizes educativas fundamentais na formação do ser humano por meio de práticas políticas e sociais. Trabalho, cultura e luta social fundamentam práticas e objetivos de um projeto educacional com a intenção de emancipar os povos do campo. (OLIVEIRA, 2016).

As ações dos movimentos caracterizam – se como organizadas, de conscientização e mobilização da sociedade e pressão que se concretiza nas lutas pelas causas sociais. A necessidade não é o único impulsor desses movimentos, mas também a indignação e o desejo de transformação da realidade que faça valer a democracia. Reconhecem a importância da diversidade cultural, da inclusão, da identidade dos movimentos e do desenvolvimento sustentável, estando suas ações sempre nesta direção (GOHN, 2011). O envolvimento dos movimentos sociais com a Educação do Campo se justifica pelo avanço da modernidade ao observar o surgimento de muita desigualdade social, e conseqüentemente conflitos e lutas sociais em busca dos interesses dos pobres e trabalhadores, logo “[...] discutir a Educação do Campo é, sobretudo, discutir a educação de trabalhadores/as do campo.” (OLIVEIRA, 2016, p. 35). A realidade dos povos do campo, experiências e vivências influenciaram e influenciam a criação de um projeto de sociedade e educação hegemônico dos trabalhadores/as do campo (OLIVEIRA, 2016). “[...] uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações” (CALDART, 2012, p. 257). “O termo Educação do Campo busca incluir no seu sentido e significado a valorização da identidade camponesa que possibilite a pluralidade das ideias e das concepções pedagógicas do camponês.” (ALMEIDA, 2016,

p. 34), No entanto Caldart (2004, p. 16) traz algumas definições referentes às concepções que envolvem a Educação do Campo.

a) A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular. [...].

b) A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela Reforma Agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo, com a luta pela democratização do acesso à água; com a luta das crianças pelo seu direito à infância. A Educação do Campo não precisa e nem deve ser um projeto de educação apenas dos camponeses nem apenas de quem participa de lutas sociais; mas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante e que não pode ser perdido.

c) A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. Existe toda uma outra matriz de pensamento, [...] que busca construir um outro olhar para esta relação: campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural. [...]

d) A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país; e reforçando a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna. [...]. A Educação do Campo se afirma no combate aos 'pacotes' (tanto agrícolas como educacionais) e na tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado (CALDART, 2004, p. 16).

Molina (1999) traz reflexões sobre a educação ofertada no campo e suas concepções. A educação é ferramenta essencial no processo de formação humana, porém no campo, a educação ofertada é predominantemente urbana e ignora características, necessidades e sonhos de um povo que tem como direito e dever manter suas raízes, sendo a eles negado o acesso à educação de qualidade voltada aos interesses da vida no campo e no desenvolvimento do campo, ou seja, do campo e no campo. Devido à realidade socioeconômica e cultural dos povos, deve haver um processo educativo adequado a essa realidade, que considere referências culturais, os sujeitos e a relação destes com a terra, logo, para alcançar os objetivos relacionados faz necessária à criação de políticas públicas afins.

[...] sobre a Educação do Campo, não pode tratar somente dela mesma, mas sim deve ser inserida na discussão da problemática mais ampla do campo hoje. O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e

trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados resistam conta à expulsão e expropriação, ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas, diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216²⁹ da nossa constituição). Não basta ter escola, quer-se ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com projeto político pedagógico vinculado às causas, desafios, aos sonhos, à história e a cultura do povo trabalhador (MOLINA, 1999, p.18).

É importante ressaltar que os movimentos sociais, protagonista da Educação do Campo, suas ações e lutas estão conquistando avanços denominados “fenômeno” na realidade atual do campo brasileiro, tendo como principais propulsores os sujeitos do campo, homens, mulheres, adultos, jovens, crianças, trabalhadores e trabalhadoras do campo que organizados, se estruturaram e inseridos nos movimentos sociais iniciaram lutas pelo bem comum. A luta almeja projetos de sociedade que favoreçam também o campo, nos quais a agricultura esteja inserida no plano de desenvolvimento do país, concepções de políticas públicas, educação, formação humana e valorização do homem do campo, sua identidade, sua cultura, conhecimento e trabalho (CALDART, 2012).

Na década de 90 os sujeitos do campo já inseridos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, - MST, lutaram contra o processo de desvalorização do campo e do camponês e mobilizaram um processo de combate a precarização da Educação do Campo, de enfrentamento das questões agrárias e exigiram a permanência na terra (CASAGRANDE, 2008). Da óptica de Souza (2010) a Educação do Campo é resultado dessas lutas coletivas e individuais dos sujeitos na apropriação de seus direitos que já deveriam tê-los garantidos. Assim o MST levantou a bandeira de luta pela terra e

²⁹**Art. 216** Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I- as formas de expressão; II- os modos de criar, fazer e viver; III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. **§ 1º** O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação. **§ 2º** Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem. **§ 3º** A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais. **§ 4º** Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei. **§ 5º** Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

pela permanência nela e até hoje lutam por verdadeiras mudanças sociais na base estrutural da sociedade que favoreça também as minorias. Sustentam a ideia da criação de um projeto de educação e desenvolvimento para o campo capaz de reduzir a desigualdade social deste país. As famílias assentadas são compostas por cidadãos de direitos e devem, portanto, gozar dos mesmos direitos a todos garantidos na constituição como questões básicas de educação, saúde e segurança, e devido à negação desses direitos a luta individual e coletiva deste povo faz – se diária (CASAGRANDE, 2008).

6.3 - Conceito de Educação do Campo

A Educação do Campo é maior que a escola, pois representa um movimento, uma luta histórica e a organização do povo. Embora, se reconheça a importância da escolarização não quer dizer que essa tenha que acontecer sob a égide das paredes da escola, ou seja, temos que reconhecer que se trata de mais um lugar de tempos e espaços da formação humana e que não é toda a educação que habita esse lugar. Nesse sentido se afirma um dos principais argumentos que embasam a concepção e luta pela educação do campo, qual seja, o fato das escolas rurais não são referenciadas pelos conhecimentos e experiências do campo, por isso não oferecem aos alunos/as a oportunidade de aprofundar conhecimentos e habilidades a partir da sua vida no campo.

Nesse aspecto a importância da *resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 no seu Artigo 1º* quando compreende a Educação do Campo considerando que a Educação Básica destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida, a saber: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas dentre outros. Por outro lado as Diretrizes operacionais 2002 em seu Art. 1º institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo materializando no Art. 2º que estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva

que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Porém a Resolução SEE nº 2820, de 11 de dezembro de 2015, Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais e em seu Art. 1º institui que a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais deverão observar o desenvolvimento dos programas e projetos e a atuação das instituições educacionais que integram o sistema estadual de ensino. Em seguida no seu Art. 2º a Resolução define: **I- populações do campo:** os agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, geraizeiros, vazanteiros, caatingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre viva, faiscaidores e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; **II- escola do campo:** aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo.

A Educação do Campo é um nome posicionado ideologicamente que nasce da luta camponesa protagonizado historicamente pelos trabalhadores/as do campo e suas organizações. Dessa forma tem como um dos seus objetivos centrais uma política de educação que tenha como referência os movimentos sociais populares, ou seja, os interesses sociais das comunidades camponesas, quilombolas, indígenas.

Assim seu objetivo, nada mais é do que formar os sujeitos para transformar a sociedade tendo: o trabalho como princípio educativo, a cultura popular, o conhecimento produzidos socialmente e as lutas sociais da classe subalterna.

O currículo não pode ficar surdo ao movimento social do campo, ao direito social a terra, ao trabalho como princípio educativo, à dignidade humana, à cultura popular, à educação referenciada da mesma forma a gestão escolar e a formação de professores/as não poderão mais ficar alheios ao conjunto de práticas presentes no movimento social e na cultura do campo. Por isso o Currículo deve atentar para o calendário escolar que por se colocar algumas vezes alheios à realidade do campo a marginaliza e despreza.

Os currículos escolares nos diversos níveis da educação devem ampliar o acesso ao desenvolvimento de uma pedagogia adequada às atuais demandas. O currículo é uma

das formas de organizar o processo educativo na escola levando em consideração um processo educativo libertador e não como local de transmissão e reprodução de conhecimentos. Ou seja, é preciso pensar e praticar um processo educativo tendo um *ambiente educativo adequado para se desenvolver as* múltiplas atividades pedagógicas.

Nesse sentido, a escola do campo precisa de um currículo que contemple a relação educativa do trabalho na terra enquanto um processo que tem no campo a sua identidade e território e assim trabalhar com mais rigor a relação pedagógica entre educação e cultura, dessa maneira transformar a escola num espaço de referência social a partir da cultura dos que vivem no campo

E necessário pensar os conteúdos a partir do referencial e rigor da Educação do Campo de modo a trabalharmos as diversas dimensões desse processo educativo tendo a referência da escola unitária e libertadora, sobretudo, como transformar a escola num espaço educativo do prazer e da felicidade onde possa ser encontrada as diversas histórias do povo brasileiro, suas lutas, suas culturas, suas tradições, ou seja, a opção são os valores sociais dos sujeitos do campo. E dessa forma elaborar um currículo participativo para que esses sujeitos organizem os passos político-pedagógicos das escolas do meio rural, enfatizando suas referências: a luta pela terra, a permanência no campo, a luta dos ribeirinhos, a luta dos quilombolas e as lutas indígenas.

E dessa maneira colocar para a escola esse desafio, ou seja: como vincular o cotidiano dos movimentos sociais populares na escola, no currículo, nas práticas escolares? E dessa forma refletir sobre as matrizes curriculares? Que cultura compõe essa matriz? Que práticas educativas estão presentes nesse processo educativo?

A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo [...] O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem a experiência modificada, e essa experiência *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1981, p.16)

A cultura hegemônica trata as crenças, os saberes do campo de forma preconceituosa ora de forma romântica ou de maneira depreciativa, como ultrapassada, velha arcaica, fora de moda. Por isso ao nos debruçarmos sobre a escola do campo percebemos que os sujeitos demonstram uma relação dialética entre o ser e a consciência social, ou seja, como a *experiência vivida* por cada sujeito irá delinear a cultura, modificando constantemente a *experiência percebida*, a consciência social, se não o

próprio reflexo deste movimento no entorno envolvido. Portanto, mergulhar na realidade local, entender estruturas e processos históricos e suas contradições, fomentando o debate com os sujeitos, torna-se fundamentais para tangenciarmos a participação dos movimentos sociais na construção e fortalecimento da educação do campo.

Os currículos das escolas do campo não podem reproduzir o conjunto de saberes das escolas da cidade, pois os saberes têm pressupostos diferentes. E para isso se coloca a questão de que o currículo não é um ingênuo conjunto de conteúdos. Ou seja, como vincular a vida do sujeito do campo no cotidiano pedagógico da escola, no currículo, na prática escolar? Por que a proposta curricular desconsidera as raízes culturais desses sujeitos? É preciso garantir a presença da história das lutas populares na dinâmica da escola do campo para que O currículo das diversas modalidades do ensino seja diversificado, bem como representativas das características regionais e locais.

Nesse sentido a constituição da Educação do Campo deve ser pensada pra além de uma política pública devendo se considerar uma política efetiva e permanente abandonando as práticas educativas conjunturais, compensatórias e focalistas e dessa forma incentivar e criar condições para que se ultrapassem essas práticas de educação.

É preciso afirmar, o currículo deve garantir um amplo debate sobre a agricultura familiar, agroecologia, agroindústria, agrofloresta dentre outros temas vinculados a Educação do campo criando espaços efetivos de diálogos entre os diversos sujeitos educativos coletivos para se garantir o acesso ao conhecimento socialmente construindo possibilitando amplas discussões desenvolvendo os currículos a partir de metodologias participativas que pautem diferentes estratégias à prática da pesquisa e da extensão e da intervenção da realidade.

Para Gramsci, o intelectual é todo homem/mulher, mas só alguns assumem tal função. O intelectual é todo aquele que cumpre uma função organizadora na sociedade e é elaborado por uma classe em seu desenvolvimento histórico (desde um tecnólogo ou um administrador de empresas até um dirigente sindical ou partidário), sem esquecer os intelectuais tradicionais, como os membros do clero e da academia (instituições que precedem o modo capitalista de produção).

Por intelectuais devemos entender não só as camadas comumente entendidas com esta denominação, mas toda a massa social da classe trabalhadora que exerce funções

organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no campo da cultura, seja no campo administrativo-político, na vida cotidiana.

Os intelectuais tradicionais, por seu turno, podem tanto se vincular às classes dominadas quanto às dominantes, adquirindo uma autonomia em relação aos interesses imediatos das classes sociais. Assim, o intelectual é tanto o acadêmico, o jornalista, o padre, o cineasta, o escritor profissional, o camponês, o índio ou mesmo o intelectual coletivo representado pelo partido, sindicato, associações cujos documentos e resoluções são produzidos por várias cabeças e intervenções da conjuntura ou mesmo da realidade social.

É essa concepção de intelectual que anima os movimentos sociais populares e a livre organizações dos trabalhadores/as do campo perceberam que só com luta, esta realidade será mudada. E é a partir dessas lutas que esses intelectuais tem se forjado num processo pedagógico das práticas não escolares centrados no projeto da *Educação do Campo*, na luta por terra, por dignidade e respeito a diversidade que se reflete em ações diferenciadas quando se pensa a ciência, a cultura e o trabalho como princípio educativo, dimensões básicas da educação omnilateral.

Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, para o desenvolvimento humano. É desse modo que a Educação do Campo vem construindo projetos sociais que avançam pra além da educação bancária oferecendo conhecimentos coletivos produzidos por esses sujeitos intelectuais que brotam da luta coletiva, mudando completamente os pressupostos de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, pois aqui estão presentes as experiências de aprendizagem que são vivas, que pulsam nas memórias desses sujeitos. Por isso os planos pedagógicos só fazem sentido se elaborados tendo a referência das lutas sociais para que os objetivos a serem alcançados não seja vazio e dessa forma pensar qual o processo avaliativo interessa tendo essa formação como referência para conformar conteúdos dos movimentos sociais populares.

Como estamos pensando a palavra currículo? Se não como as experiências escolares e não escolares de lutas sociais que se colocam em torno do conhecimento socialmente construído. O currículo associa-se, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas de libertação contra o processo progressivo de

alienação e dessa forma forjar uma educação de qualidade propiciada pra além dos referenciais de um mundo onde o mercado define as relações sociais.

6.4 - A origem do movimento “por uma educação básica do campo”

A realidade que deu origem ao movimento é de violenta desumanização das condições da vida do campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade e opressão, que exige transformações sociais estruturais urgentes (CALDART, 2002, p.20).

O movimento nacional “Por Uma Educação do Campo” é resultado das ações de professoras e professores, militantes dos movimentos sociais, órgãos de governos municipais, estaduais e federais, de organizações não governamentais e demais entidades dedicadas à luta pelos povos do campo que acreditam na escola do campo como ferramenta essencial no processo de transformação social da realidade, porém uma escola com a cara e o jeito dos povos do campo, além de práticas educacionais voltadas para a construção de conhecimentos que contribua com a qualidade de vida desses milhares de pessoas. “Põe-se em conjunto a esses, pessoas de instituições públicas como universidades, que fazem uso da estrutura do próprio Estado em favor de seus intentos; todavia, estes ainda são poucos e, menor ainda, é o número de docentes de escolas públicas a fazer militância em tal causa.” (MUNARIN, 2008, p.58). Esse movimento abrange tópicos ligados a conteúdo político pedagógico elaborado por sujeitos coletivos envolvidos profundamente com a reforma agrária (MUNARIN, 2008).

O movimento por uma Educação do Campo é contrário à visão urbanocêntrica hegemônica enraizada na ideologia desenvolvimentista de caráter urbano-industrial com forte tendência de tornar menos importante a educação dos sujeitos do campo e dificultar o processo de libertação e emancipação através da Educação do Campo. Visa o aprimoramento das práticas pedagógicas nesse contexto e contrapõe a educação rural que doméstica e exclui os povos do campo do cenário político, cultural e social deste país (MUNARIN, 2008).

Em 1970 e 1980 o surgimento da automatização agrícola foi muito agressivo e aos poucos substituiu milhares de trabalhadores e trabalhadoras do campo obrigado a deixar o campo para trabalhar nos centros urbanos, pois não mais conseguiam sustentar-se e suas famílias. O processo incentivou o desenvolvimento das metrópoles, fenômeno conhecido

como metropolização³⁰, onde a população ocupa espaços além dos limites da cidade formando metrópoles. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015) realizada pelo IBGE mostra que **84,72%**, vivem em **áreas urbanas** e **15,28%** dos brasileiros vivem em **áreas rurais**. Região com maior percentual de população urbana é o **Sudeste** com **93,14%** e a Região **Nordeste** com aproximadamente **26,88%** dos habitantes vivendo em **áreas rurais** (IBGE, 2015). **Em 2015 a população brasileira era de aproximadamente 209,3 milhões de brasileiros e desse total 37,7 milhões de pessoas ainda sobreviviam no campo. Números tão relevantes não podem ser ignorados, e Caldart (2002) uma década antes já descrevia a importância dos povos do campo para a terra e da terra para esses milhões de pessoas.**

No campo estão milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria entre outros. A maioria das sedes dos pequenos municípios é rural, pois sua população vive direta e indiretamente da produção do campo. Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo os seres humanos (CALDART, 2002, p.11).

Sujeitos do campo e pessoas comprometidas com o movimento atuavam contrários ao regime opressor, e com o intuito de transformar a realidade dos povos provocavam articulações no incentivo à luta por transformações sociais concretas envolvidas numa “proposta de educação popular embasada em fundamentos políticos, pedagógicos e prática educativa associada a um projeto no contexto do Brasil” (NÉSPOLI, 2013, p.39). Meados de 1990 inicia-se o momento histórico que originou o Movimento de Educação do Campo no Brasil. O MST em parceria com demais entidades coordena o processo preparatório para a realização do “Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (Iº ENERA), em julho de 1997, na

³⁰A metropolização acontece quando uma cidade se desenvolve muito e influencia cidades vizinhas. Essa cidade recebe o nome de metrópole e é chamada de região metropolitana. Esse desenvolvimento ocorre em virtude do aumento da população em busca por trabalhos em empresas, indústrias, comércio e serviços. O processo de metropolização no Brasil iniciou-se em 1960, principalmente no governo JK, quando surgiram as grandes empresas multinacionais, nas capitais das regiões sudeste e sul do país. O desenvolvimento industrial foi um impulsor para os investimentos em nas grandes metrópoles como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. A construção civil e obras de infraestrutura apresentou crescimento muito elevado, fatores que motivaram o [êxodo rural](#) principalmente do Nordeste para o Sudeste (PENA, 2019).

Universidade de Brasília sendo o evento a certidão de nascimento e o fato que simboliza esse momento histórico. O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro” (MUNARIN, 2008).

Em meio à luta por uma proposta educacional do campo, entidades propuseram parceria com os movimentos sociais, dentre elas, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF; Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB); A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura - UNESCO³¹ e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB³². Essa parceria na reivindicação dos movimentos sociais e entidades por políticas públicas para a Educação Básica do Campo evidenciou a luta por educação de qualidade não é somente dos povos do campo, mas de toda a sociedade (SANTOS 2016). O encontro destacou experiências educacionais bem sucedidas no (MST), que no ano de 1995 havia sido reconhecida e premiada pela UNICEF como práticas eficazes na efetivação da escola do campo. Foram apresentadas pretensões educacionais dos povos ligados ao campo e objetivos atrelados ao movimento (MUNARIN, 2008). [...] o I ENERA foi à materialização das ações que vinham sendo desenvolvidas pelo conjunto de instituições do campo que estavam vinculados com a luta pela terra e com a produção da existência no campo (ANHAIA, 2011, p. 66).

O I ENERA provocou importantes discussões a partir das trocas de saberes dos participantes, compartilharam vivências, dificuldades em comum e avaliaram experiências educacionais de sucesso no campo. Contato que mostrou como o campo é cheio de vida e que é possível construir um projeto popular a partir das dimensões sociais, culturais e identitárias orientado por interesses além da deformação da escola projetada pelo modelo capitalista. [...] Podemos dizer que o I ENERA impulsionou a discussão da Educação do Campo, levando os sujeitos do campo a pensar a necessidade de

³¹ A UNESCO tem entre suas tarefas a educação e a cultura, logo entende como necessária a Educação do Campo.

³² A CNBB já trabalha a temática por meio de diversos organismos com engajamento no mundo do campo como Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Movimento de Educação de Base (MEB), Associação de Educação Católica (AEC), setor Educação Popular Escolas Família Agrícola e outras pastorais sociais. Dados o entendimento da participação das entidades

compreender melhor a realidade rural brasileira e a educação que se faz presente neste espaço (ANHAIA, 2011, p. 66).

O evento trouxe resultados positivos como o (PRONERA), desafio transformado em política pública através do Decreto de nº 7352/2010³³, a idealização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo em 1998 em Luziânia/Goiás. Mobilizaram os povos em benefício da educação a partir do campo, considerando conteúdos, metodologias, cultura, tempo, espaço, meio ambiente, organização da família e trabalho. Teve como consequência a organização da “Articulação Por Uma Educação Básica³⁴ do Campo”, chamada de “Articulação Por Uma Educação do Campo” (SANTOS, 2016). Segundo Caldart (2012) a mudança do termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo surgiu no debate em 2002 nas discussões que inclui a ampliação dos movimentos camponeses e sindicais junto à aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001).

“O direito à educação só será garantido no espaço público. E os movimentos sociais serão protagonistas e guardiões desse direito, e o Estado deve cumprir e organizar políticas públicas para o atendimento das demandas dos povos do campo.” (OLIVEIRA et al, 2016, p.36).

De acordo com Anhaia (2011, p. 66), a mobilização trouxe, [...] possibilidades, no sentido de que foi possível desencadear uma série de ações que contribuíram para que o Movimento Nacional de Educação do Campo pudesse se consolidar.

[...] a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja do e no campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p.18).

A I Conferência vidava a criação de políticas públicas, desenvolvimento da educação básica do campo; adequar, pensar e programar o desenvolvimento de Brasil a

³³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

³⁴ A expressão Educação Básica carrega em si a luta popular pela ampliação de escola pública, a ideia de que todos devem estudar da educação infantil até a conclusão do ensino médio (Molina, 1999).

partir de um projeto que atendesse as necessidades de milhares de pessoas do campo como estratégia de inclusão, e posteriormente articular ações que conscientizassem população e governo quanto à importância do tema para a sociedade e questões sociais deste país (MOLINA, 1999). Surge então “O Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo” que segundo Munarim (2010) teve como motivação a luta pelo reconhecimento e emancipação dos povos do campo, o fortalecimento do campesinato e a resistência dos movimentos sociais e sujeitos campo. Reafirmar que “o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo para quem vive nele.” (CALDART, 2002, p.11). Os povos do campo são sujeitos de sua própria formação. Não se trata de uma educação ou luta para “os” e sim, “dos” trabalhadores do campo sendo assim assumida pelos membros do movimento Por Uma Educação do Campo (CALDART, 2000, p. 14).

O propósito do movimento era fazer evoluir a elaboração de políticas públicas estagnadas e em retrocesso. Molina (2008) explica que, embora fossem péssimas as condições da educação oferecida no Campo, o movimento não teve o objetivo criticá-la ou denunciá-la embora o próprio cenário o fizesse.

(...) foi à afirmação de um processo rico e promissor da construção de uma educação básica do campo. As experiências narradas e, sobretudo as vivências, o pensamento, os valores revelados por educadores e *educadoras* presentes mostram que a educação está acontecendo no campo, que o movimento de renovação pedagógica, que vem se afirmando no Brasil desde a década de 1970 e até antes, com o movimento social e cultural, está presente entre os educadores do campo. Esse movimento de educação tem de ouvir e reconhecer a riqueza das práticas e de pensamento pedagógico que aí acontece (MOLINA, 2008, p.7).

“(...) os próprios sujeitos sociais do campo percebem a importância da escola como espaço de disputa social. E determinados setores universitários atuam, em regra, na qualidade não mais de vanguarda ou prepostos, mas de suporte técnico e político dos sujeitos coletivos do campo” (MUNARIN, 2008, p.68). O “Movimento por Uma Educação do Campo” aconteceu em momentos distintos e possibilitou a caracterização da Educação no Campo sendo verificadas necessidades, ocorrências do momento, realidade atual e expectativas. Nesta perspectiva Caldart (2008, p. 67 – 86) define os três momentos ocorridos no evento.

A Educação do Campo é negatividade- denúncia/resistência luta contra. Basta (!) de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja o seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado

como ignorância [...]. A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...]. A Educação do Campo é superação – projeto/utopia: projeção de que outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana.

A I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo reuniu sujeitos sociais do campo e iniciou a elaboração de políticas públicas educacionais e a construção dos pilares para uma Educação do Campo, no campo. Uma educação básica que incorpore aprendizados e práticas educativas ligadas a grupos culturais que trabalham e vivem no meio rural (CALDART, 2008). A inserção da Educação do Campo na pauta de discussão dos governos e universidades se tornou possível após a articulação de diversas organizações e movimentos incluindo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST³⁵, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, Organização das Nações Unidas para a Educação do Campo, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Comissão Pastoral da Terra - CPT, Conselho Indigenista Missionário - CIMI, Movimento de Educação de Base - MEB, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG, Universidade públicas (SANTOS, RODRIGUES, 2013).

“Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”. Esse era o lema da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em julho de 2004 e contou com a participação de representantes de vários movimentos sociais incentivados pela mobilização da Articulação Nacional Por Uma Educação no Campo que havia surgido intencionalmente na I Conferência. (SANTOS, 2016). “A Educação do Campo é parte de um projeto popular que o povo brasileiro quer, e é ao mesmo tempo, um meio para fazê-lo acontecer.” (Molina 1999, p.13).

As ações dos movimentos sociais conduziram o processo de lutas na garantia dos direitos à educação dos sujeitos do campo, de modo que, individualidades, cultura e identidades sejam respeitadas “por constituir o campo material de resistência às práticas conservadoras que não identificam a realidade social e cultural desse espaço.”

³⁵ O MST é dividido em seguimentos de modo que possam atender às demandas sociais. Possui uma Coordenadoria Nacional Especializada para a Educação do Campo.

(OLIVEIRA et al, 2016, p.26). Inclui valores contrários ao modelo neoliberal como “[...] reafirmar práticas e posturas humanizadoras de solidariedade, sobriedade, cultivo de nossa memória histórica, indignação diante das injustiças, autoconfiança, entreaajuda e esperança.” (ARROYO; FERNANDES 1999, p.40).

De acordo com Caldart (2012), desde 2004, as atividades direcionadas para a Educação do Campo têm sido instigadas pela própria realidade, pois inúmeros são os conflitos e resistência na abordagem da temática educação, campo e políticas públicas. Sobre, Munarim (2011), destaca, na legislação que trata sobre política de Educação do Campo e o PRONERA há reconhecimento das ações dos movimentos sociais do campo referente à escolarização no contexto da reforma agrária e afirma que o atendimento a Educação do Campo deve ser disponibilizado e oferecido da Educação Básica ao Ensino Superior, e surge como reforço oficial ao projeto de agricultura camponesa, conforme o Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010. A escolarização³⁶ é direito social fundamental de toda a população do campo e da cidade, embora a realidade mostre que há profundo desrespeito com o processo de formação humana da classe trabalhadora de ambas as realidades.

Para a oferta da Educação do Campo, a legislação disposta em Brasil (2010, p. 1), decreta no Art. 1º,

(...) a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Já o Art.2º descreve os princípios da Educação do Campo que devem orientar todos os projetos e ações nesse contexto.

I – Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
II – Incentivo à formação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as Escolas do Campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

³⁶ Em concordância com o artigo 1º da LDB “A educação abrange os processos formativos que desenvolvem a vida familiar na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

III – Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das Escolas do Campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologia adequada às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e.
V – Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p 1 - 2).

Os princípios da Educação do Campo fortalecem a identidade dos sujeitos. Trata-se de respeitar à cultura, manter as tradições e memória do povo, no entanto fazer valer esses princípios é possível se houver a criação de efetivas práticas de políticas públicas de Educação do Campo com perspectivas uma vida melhor no lugar de origem, na terra, de modo a garantir o sustento das famílias e a formação humana digna dos sujeitos (OLIVEIRA, 2016).

Nessa fase de mobilização da luta pela Educação do Campo, vários movimentos estavam acontecendo e aos poucos avançando nas conquistas por direitos dos povos do campo. Em 2010 ganharam reforços quando as discussões e construções coletivas da Conferência Nacional dos trabalhadores na Agricultura (CONTAG) incentivaram a criação do Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), o símbolo de resistência. Representou os movimentos sociais e universidades e permitiu às organizações discutir o tema com o propósito de elaborar políticas públicas de Educação do Campo e ações para implantação além de verificar se os objetivos estavam ou não sendo atingidos (MUNARIN, 2008).

A criação do FONEC possibilitou a organização de “uma série de agendas, como seminários de aprofundamento, mobilização, diálogo com o Estado em torno das políticas públicas, rearticulação dos grupos estaduais de debate da Educação do Campo em comitês, fóruns e comissões.” (TOZZI, 2013, p.1). O FONEC também participou da promoção do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e a partir daí, “o Fórum passou a observar a ação dessas organizações e do governo na implementação de políticas de Educação do Campo.” (TOZZI, 2013, p.1).

Sobre o PRONACAMPO, Brasil (2012, p.2) explicita o programa “disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando reivindicações históricas das populações quanto à efetivação do direito à educação”.

O Programa, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2013, p. 3).

Diante dos acontecimentos, Souza (2014, p.4) descreve as conquistas do Movimento da Educação no Campo desde o início, em 1998.

- 1) realização de conferências nacionais de Educação do Campo.
- 2) criação de programas nacionais tais como PRONERA, PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), PROJOVEM CAMPO (Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Campo), PNLD CAMPO (Programa Nacional do Livro Didático para o Campo).
- 3) organização de cursos de educação superior vinculados aos beneficiários da reforma agrária.
- 4) criação de coordenação nacional e coordenações estaduais de Educação do Campo na esfera governamental.
- 5) elaboração de diretrizes nacionais de Educação do Campo, publicadas nos anos de 2002 e 2008.
- 6) elaboração de diretrizes estaduais de Educação do Campo.
- 7) realização de seminários internacionais, nacionais, estaduais e regionais de Educação do Campo.
- 8) criação de um fórum nacional de Educação do Campo.
- 9) criação de uma comissão nacional de Educação do Campo no Ministério de Educação.
- 10) construção de coletâneas, fruto de pesquisas e práticas coletivas, de Educação do Campo.
- 11) publicação de um decreto presidencial dispendo sobre a Educação do Campo como política pública.
- 12) criação de fóruns e conselhos estaduais de educação.
- 13) organização de grupos e linhas de pesquisas nas universidades e associações de pesquisas vinculadas às experiências de Educação do Campo.

Os resultados positivos se deram muito por parte das ações dos movimentos sociais que quando organizados, com objetivos traçados nas lutas por transformações sociais, foram e são os maiores responsáveis pelo progresso obtido na Educação do Campo. Fernandes (1998, p. 39) completa, “os desafios são constantes em relação à mobilização dos povos pelo seu direito à educação, e também à sensibilização do conjunto da sociedade para implementação de políticas públicas voltadas para a questão específica”. Conflitos ideológicos foram possíveis após as práticas dos movimentos sociais permitindo que a sociedade civil exercesse forte pressão e fizesse exigências que culminava em promover alterações estruturais nas diferentes áreas dos governos para garantir direitos a todos os cidadãos (Souza, 2007).

Sobre conquistas, Molina (2012) afirma que pela lei, a Educação do Campo é direito de todos que da terra vivem e o Estado deve cumprir suas obrigações e promover ações concretas as quais os sujeitos do campo tenham suas identidades legitimadas,

reconhecidas e legalizadas perante a sociedade. O evidente progresso obtido pelos movimentos sociais do campo e suas lutas não é percebido ao observar as realidades de muitos municípios brasileiros que desconhecem a trajetória da Educação do Campo, havendo necessidade de relevância no que diz respeito ao distanciamento da política macro e micro conjuntural.

Essa temática de importância social e impactante é pouco ou quase nunca mencionada pelos municípios e SME, o que impede discussões. Muitos docentes formados em instituições públicas e particulares desconhecem teoria e prática relacionada. Há professores atuantes em Escolas do Campo que em razão da ausência de consciência de classe não compreendem a importância do seu papel social na vida dos educandos e da comunidade (NASCIMENTO, 2009). Embora seja conveniente evidenciar a participação docente nas questões educacionais brasileiras e suas responsabilidades, para Munarin (2008, p.60), “[...] o contexto de amplas lutas do “Movimento Docente” no Brasil circunda em torno da questão da educação pública, gratuita, de qualidade e para todos”. Se o campo não pontua como “questão de destaque”, de toda maneira, está entre “todos”.

A própria Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), para o bem e para o mal, é resultante desse processo de luta que culminou em 1996. Assim, no bojo desse movimento mais amplo pela educação pública criam-se condições favoráveis à renovação do conceito de Educação Rural. Na LDB, se estabelecem obrigações ao Estado, bem como definição de responsabilidades dos demais sujeitos históricos como a família e a sociedade no que diz respeito à educação, que valem também para o rural. O estatuto da educação obrigatória, por exemplo, que já estava consignado na Constituição de 1988, firmada como direito público subjetivo, gera consequências quantitativas positivas para o campo. Igualmente, abre-se espaço para propostas de educação escolar de qualidade alternativa à conhecida Educação Rural, ou seja, a LDB “reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença” (Parecer nº 36/2001, CEB/ CNE) (MUNARIN, 2008, p.60).

Nessa perspectiva surge o termo Educação do Campo que mais tardiamente agrega dinâmica e relevância conceitual. A Educação do Campo é “[...] essência, que valoriza os sujeitos educandos como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, tanto de direito à diferença, quanto de direito à igualdade, capazes de construir a própria história e, portanto, de definir a educação de que necessitam1.”

(MUNARIN, 2008, p.60). Contudo práticas e amplitude conceitual teórica do termo Educação do Campo são fundamentais no cotidiano dos sujeitos do campo, pois permite a compreensão dos desdobramentos, realidade, sustento, trabalho e modo de vida.

É inadmissível desassociar Educação do Campo das vivências, relações de território, expropriação, exploração dos sujeitos e contradições do desenvolvimento do campo concentrado na monocultura e na concentração de terra. “A Educação do Campo possibilita ao sujeito reconhecer seu espaço, importância no território e desenvolvimento da sociedade” (SANTOS 2016). Características do povo evidenciadas em dimensões política, econômica, social e cultural, forma ou transforma o território sua imagem e semelhança, capaz de responder a todas suas aspirações.

Do campo ou não, os sujeitos sociais são os principais responsáveis pelos territórios, sua preservação, utilização e desenvolvimento. “Os sujeitos sociais organizam-se por relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais” (FERNANDES, 2006, p.29). A saber, sobre a questão territorial Fernandes (2006, p.29) considera, [...] territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento.

A Educação do Campo enquanto política social interfere diretamente na questão econômica e no desenvolvimento humano, o que justifica a criação das políticas educacionais, Parâmetros Curriculares e um Plano Nacional de Educação que possibilite aos sujeitos do campo, poder de decisão e oportunidade de necessidades e especificidades atendidas e os compreenda como sujeitos ativos na construção das políticas públicas (SANTOS, 2016). A interferência do Movimento Por Uma Educação do Campo especialmente após a inserção do tema na agenda do governo e discussões das universidades públicas de atendimento à Educação Básica do Campo res na criação das seguintes resoluções:

Resolução 2/2008 do CNE/CEB – que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;

Resolução 4/2010 do CNE/CEB – que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo;

Decreto de nº 7.352/2010 da Presidência República – que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea);

Portaria 83/2013 do MEC – que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo;
Portaria 83/2013 do MEC – que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo; (HAGE, 2014, p.1168).

As legislações acima ampliaram as discussões sobre o direito a educação dos povos do campo (HAGE, 2014). Os fatos aqui apontados mostram que os movimentos sociais de luta e os povos do campo estão diante de um desafio considerado histórico que necessita de continuidade para manter as conquistas. Um compromisso que deve ser assumido por toda a sociedade com vistas em um novo projeto de Brasil que atue em função das questões sociais.

6.5 - A luta por um projeto popular de Brasil

Lamentavelmente o futuro social, econômico e ambiental está ameaçado pelo governo federal, inclusive diversos órgãos manifestam profunda preocupação diante das ameaças à Educação, em geral. Sobrepõe o projeto popular de Brasil um projeto de soberania nacional contra a própria democracia.

O segredo da prosperidade das nações é o investimento no intelecto do povo, no aumento do saber e na sustentabilidade social e ecológica do desenvolvimento. Nosso modelo de desenvolvimento nacional precisa salvaguardar a soberania nacional e os interesses brasileiros em questões estratégicas como a Educação, a Saúde e o SUS, a política espacial brasileira, o Marco Civil da Internet, a Petrobrás, a exploração do Pré-Sal e das fontes de energia solar e eólica, o papel da agricultura familiar no abastecimento alimentar, a política indigenista, o desmatamento e a agricultura predatória, especialmente no que tange à desregulamentação sem base científica do uso de agrotóxicos (CADERNO DE DEBATES 4, PROJETO BRASIL POPULAR, 2019, p.22).

O projeto popular de Brasil pensado no amplo sentido da palavra remete três questões sociais polêmicas. Existe a necessidade de planejamento de um projeto popular para o povo, em especial, deste país, Brasil. É uma ação de enfrentamento perante os inimigos do povo e de trabalho pela unidade. Como resultado do processo histórico brasileiro, este país foi dividido em duas partes antagônicas que representam a maioria da população: privilegiados e despossuídos. De um lado, uma pequena parte da população que domina a riqueza enquanto do outro lado muitas pessoas sem o mínimo para

sobreviver, vítimas de todos os malefícios provocados pela desigualdade social que não para de crescer. Benjamin; Caldart (2000, p.15) descreve um cenário ultrapassado e atual ao mesmo tempo considerando que essas condições não desaparecem jamais.

O Brasil está em crise. A economia está estagnada; a agricultura familiar, falida; o desemprego, imenso; a violência, crescente; as zonas rurais, esvaziadas; as cidades, inchadas; as periferias, em guerra; os idosos, humilhados; pais e mães de família, sem sossego; a juventude, sem perspectivas; os serviços essenciais, como educação e saúde, cada vez piores; a cultura, entregue a leões e ratinhos.

Desde sempre, as minorias vivem momentos de tensão, insegurança e incerteza, pois, não há projetos de futuro que favoreçam a classe trabalhadora. O Brasil é um país rico em vários aspectos e dispõe de um potencial magnífico para atender a toda a população, porém, ações políticas contrárias ao desenvolvimento de Brasil impedem a promover dos cidadãos.

Além disso, o modelo atual condena o Brasil a funcionar muito abaixo do seu potencial. Temos fartura de terras férteis, mas deixamos que o latifúndio improdutivo tome conta delas. Temos uma população jovem, desejosa de trabalho, mas mantemos desempregado um brasileiro em cada grupo de cinco. Temos o maior parque industrial do Terceiro Mundo, mas está parada uma máquina em cada grupo de quatro. Temos um Estado que criou instituições importantes e empresas modernas, agora sucateadas ou vendidas a preço de banana para pagar juros aos banqueiros. Temos o maior estoque genético do planeta e maiores reservas de água doce, nosso território recebe sol o ano inteiro, mas quase não investimos em pesquisas científicas que poderiam nos levar a aproveitar melhor tudo isso (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 15).

Os poucos ricos do Brasil visam grandes lucros e a população vive na miséria sob o domínio capitalista. Para o desenvolvimento social é necessário enfrentamento das questões persistentes e a criação de um projeto de escola para todos, segurança alimentar, direito ao trabalho, entidades públicas, sindicatos e movimentos de apoio nesta caminhada com objetivos bem definidos pela sociedade e organizados, pois o ser humano precisa de planejamento e carrega consigo a capacidade de imaginar, construir o futuro e agir para construí-lo, características essências da existência humana. Em contrapartida, a

ideologia neoliberal³⁷ se opõe ao projeto de desenvolvimento social, pois acredita que o futuro acontece automaticamente de forma neutra, impessoal, sob a lógica do mercado independente dos efeitos que poderá produzir. “De um lado, o projeto neoliberal que destrói a nação e aumenta a exclusão social e do outro lado, possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto por parte da classe trabalhadora.” (CALDART, 2000, p.59).

Na prática, as empresas consideram organização e hierarquia fundamentais para atingir os objetivos neoliberais, justificando a importância da formação de bons administradores, engenheiros de produção e chefes. Assim, os neoliberais se opõem a sua própria lógica quando nas ações capitalistas adotam projetos de construção consciente de futuro com o intuito de acumular capital e construir empresas sem pensar nos danos que podem causar. O projeto dos agentes não capitalistas atrapalha a lógica do desenvolvimento capitalista que se vê como responsável pela construção do futuro dominando o atual cenário político e econômico deste país. No Brasil, o desenvolvimento desigual e contraditório é resultado das ações do capitalismo e se tratando do campo entende-se que o campesinato é resultado deste processo (BENJAMIN; CALDART, 2000). A palavra camponesa expressa em seu significado, mais que homem do campo, “[...] mas também o seu lugar social não apenas no espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação ou a cidade, mas na estrutura da sociedade; por isso não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico.” (MARTINS, 1981, p.22).

Na agricultura brasileira o campesinato é uma classe social dentro do capitalismo, do ponto de vista dialético (MARTINS, 1981) e para justificar essa teoria, tem de se pensar o campesinato dentro do modelo de produção capitalista.

(...) os grandes proprietários não estão principalmente interessados na concentração da propriedade da terra, mas estão principalmente interessados na acumulação do capital. Não são favoráveis aos pequenos estabelecimentos agrícolas do posseiro, mas são favoráveis ao pequeno estabelecimento agrícola do colono. É que há uma distância histórica entre a posse do posseiro e a propriedade do colono. O colono paga uma renda pela terra quando a compra, paga um tributo à classe de proprietários de terra. O posseiro não. A questão, portanto, não é o tamanho da propriedade e sim a renda fundiária. Ela está

³⁷ Conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, onde deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país.

profundamente inserida no processo de acumulação de capital na sociedade brasileira (MARTINS, 1981, p.119).

Enquanto a luta dos camponeses é pela terra, permanência nela e sua própria sobrevivência, os latifundiários defendem a concentração de terra e o enriquecimento exacerbado à custa da classe trabalhadora. Dadas às circunstâncias que afetam profundamente o desenvolvimento de toda sociedade, entende – se como prioridade, transformações a partir da organização e planejamentos específicos focados na desigualdade social e ou redução dela. Neste caso, o Projeto Popular de Brasil exige que a população menos favorecida seja o alvo e participe ativamente dessa construção explicitando necessidades com o intuito de solucionar problemas de uma sociedade que tanto sofre com o descaso político. Esse projeto “pretende organizar a sociedade em torno dos interesses, do potencial humano e dos valores dos grupos sociais que vivem do trabalho e da cultura, que, como vimos, são a imensa maioria.” (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 13).

A classe trabalhadora é essencial para a sobrevivência econômica, social e cultural da sociedade e é difícil viver sem ela, ao contrário dos banqueiros e especuladores que vivem de altas rendas visando lucros e comandam e exploram a classe trabalhadora. A sociedade caminha fundamentada nos princípios da desigualdade e hierarquia, onde capitalistas jamais estarão satisfeitos com os lucros, querendo sempre mais, e a classe trabalhadora, como resultado da exploração e mesmo trabalhando tanto terão cada vez menos. Não há menção no essencial princípio da solidariedade bastante presente no mundo do trabalho e da cultura, pois, entendem que suas atividades são uteis e necessárias, e complementam umas as outras.

Os cinco princípios fundamentais do projeto popular para o Brasil se relacionam entre si com o objetivo construir uma sociedade mais organizada para todos considerando as características culturais de determinados grupos social, levando toda a comunidade e população brasileira capaz de lutar por seus direitos. Benjamin; Caldart (2000, p. 20) cita abaixo os seguintes princípios que devem tornar-se compromisso do povo brasileiro.

O compromisso com a **solidariedade**. Ele diz que a continuidade da construção nacional deve se dar em novas bases, tendo em vista a tarefa de edificar uma nação de cidadãos. A reorganização das instituições e do esforço produtivo da sociedade deve ter como prioridade eliminar a exclusão social e a chocante desigualdade na distribuição da riqueza, da renda, do poder e da cultura.

O compromisso com o **desenvolvimento**. Ele expressa a decisão de pôr fim à tirania do capital financeiro e à nossa condição de economia periférica, dizendo que mobilizaremos todos os nossos recursos produtivos e não aceitaremos mais a imposição de políticas que frustrem o nosso potencial.

O compromisso com a **sustentabilidade**. Ele estabelece uma aliança com as gerações futuras, pois se refere à necessidade de buscarmos um novo estilo de desenvolvimento, que não se baseie na cópia de modelos socialmente injustos e ecologicamente inviáveis.

O compromisso com a **democracia popular**. Ele aponta para a refundação do sistema político brasileiro em novas bases, amplamente participativas, de modo que a sociedade possa efetivamente controlar os centros de decisão e poder.

A população brasileira é forte o suficiente para controlar ações determinantes para futuro. A criação de um projeto popular para o Brasil é o primeiro passo para transformar a história de um país com o desenvolvimento social estagnado. O sistema de poder vigente deve ser alterado e redemocratizado, e os princípios do projeto popular para o Brasil devem contribuir para importantes questões no processo de transformação. Dentre elas é possível citar a terra, fonte de renda, emprego e alimento para a população do campo devendo, sendo dividida de modo que exerça sua função social. Distribuir melhor as riquezas, ampliar o acesso ao crédito e permitir que os povos do campo tenham condições financeiras para cultivar e cuidar da terra. Por último a cultura, elemento essencial para a identidade da sociedade. Benjamin; Caldart (2000) alegam que a cultura também deve ser redemocratizada e o analfabetismo exterminado para que todas as pessoas sejam capazes de tomar decisões, lutar por direitos, expor opiniões e pontos de vista e deixem de ser massa de manobra.

O maior patrimônio de um país é seu próprio povo, e o maior patrimônio de um povo é sua cultura, que lhe permite expressar melhor conceitos e sentimentos, explorar as potencialidades de sua língua, formular ideias mais ricas, reconhecer sua identidade, exigir direitos, aumentar sua capacidade de organização, escolher melhor suas lideranças, libertar-se da miséria, comunicar-se melhor consigo mesmo e com outros povos, aprender novas técnicas, ter acesso ao que de melhor a humanidade produziu e produz na ciência e na arte (CALDART, 2000, p. 23).

Transformações sociais acontecem através do povo. A minoria no poder não tem compromisso com a nação, se não seus próprios interesses, e por isso a necessidade de alterar o sistema de poder que hoje governa e a construção do projeto popular de Brasil.

6.6 - A formação docente e a prática educativa na escola do campo

A formação de professores é um grande desafio no campo das políticas públicas educacionais no Brasil, pois segundo Arroyo (2007, p.170) “políticas públicas de formação de educadoras e educadores tem por base a ausência de políticas públicas específicas de educação e o não reconhecimento do direito à educação básica na infância, adolescência e juventude do campo”. No entanto, está avançando desde a década de 1990 a partir da implementação das Diretrizes e Bases da educação de nº 9394/96, direcionada a formação de professores, no título VI – Dos Profissionais da Educação quando o Art 62 determina que,

A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível, na modalidade normal (BRASIL, 1996, n.p.).

Os desafios referentes às políticas públicas educacionais para a formação de professores das escolas do campo tornam necessárias discussões de caráter emergencial devido às condições de trabalho, baixos salários e desvalorização social docente. A formação de professoras e professores do campo é bastante complexa, pois, além da teoria e luta pelas causas sociais dos movimentos do campo abrange questões educativas de realidades diferenciadas, problemas sociais, econômicos e culturais. Com intuito de melhorar esta questão, a Resolução Nº 2 de 28 de abril de 2008 faz considerações específicas sobre as condições objetivas de trabalho e formação de professoras e professores de escolas do Campo com Classes Multisseriadas. O Art. 10 condiciona a escola do campo a um funcionamento adequado com o intuito de alcançar o padrão de qualidade nacional, e assim determina que § 2º Nas escolas com turmas multisseriadas sejam oferecidas formação pedagógica inicial e continuada para professores, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica contínua. (Santos, 2016).

Desde então, as lutas por uma Educação do Campo protagonizadas pelos movimentos sociais do campo obtiveram conquistas e através da criação de programas educacionais possibilitou avanços na formação inicial e continuada de professores do

campo e conseqüentemente melhorias na educação destes povos. Segundo Hage (2014, p.1169) foram criados os seguintes programas:

Programa Projovem Campo Saberes da Terra se destina a escolarização de agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, e pauta em suas ações a formação em nível de pós-graduação *latu sensu* dos educadores que atuam no Programa;

Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo) oferece graduação a professores das escolas rurais que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), concede bolsas para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo, em parceria com a Capes, visando fortalecer a ação de formação inicial de docentes do campo;

Programa Escola Ativa anteriormente e, atualmente, Programa Escola da Terra, promovem a formação continuada de professores que atendem as escolas multisseriadas do campo e quilombola, através de um curso de aperfeiçoamento com a utilização da Pedagogia da Alternância;

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária que oferece educação escolar aos jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA, em todos os níveis de ensino.

Porém, ainda não foi suficiente e os movimentos sociais do campo necessitam de mais que programas educacionais temporários. Para Arroyo (2007) a ausência de políticas públicas voltadas para a formação de educadoras e educadores é reflexo do descaso dos governantes com educação básica, pois não reconhecem o direito à educação reafirmando a necessidade de uma política específica de educação. Ainda sobre, Arroyo (2007, p. 171 - 172) diz:

[...] os movimentos sociais exigem políticas públicas, de estado, na educação e na formação de educadores (as) do campo. Reivindicar políticas de estado significa superar estilos de formulação de políticas por programas temporários, experimentais, supletivos, de carências. Este tem sido o estilo predominante durante as últimas décadas. Projetos, programas temporários, experimentais e supletivos não constituem políticas de Estado permanentes e universais.

Levando em conta a Educação do Campo, o perfil e atuação docente, Arroyo (1999) afirma que além da titulação deve – se priorizar vivências, experiências e a sensibilidade dos educadores e educadoras que atuam nas escolas do campo. É comum encontrar professores que cultivam visões negativas sobre o campo e as disseminam em salas de aulas. Situação que se justifica na formação acadêmica incompatível com a realidade do campo. Para formar-se professor, não existem desafios e objetivos na formação crítica. A graduação de cursos à distância e presenciais particulares não se preocupa com a consciência social e de classe, provocando esse cenário absurdo.

Nas universidades públicas é possível observar preocupação com questões sociais que abrange a docência e com os impactos sociais provocados na sociedade brasileira. Preocupações relevantes visto que no Brasil ser professor é ser formador social, formador do cidadão, num país onde a maioria da população tem seus direitos fundamentais relegados. A escola é fundamental na construção social dos sujeitos em formação. Ainda que precária, a docência é capaz de promover transformações sociais e ações governamentais pertinentes ou a falta delas são contrárias à formação docente necessária. Assim a sociedade permanece dominada pelo capitalismo infiltrado nos cursos de formação os quais populações menos favorecidas e povos tradicionais são excluídos. O foco é na formação de engenheiros e administradores para atuar nas empresas visando o lucro. Logo, possíveis agentes de formação humana são incapazes de sensibilizar-se com a realidade do outro, limitados a mediador do conteúdo proposto.

Essa situação é um demonstrativo da necessidade de transformações na formação docente voltada para questões sociais e demandas da realidade na qual o docente atua, através da conscientização e promoção de conhecimentos que os auxiliem nos objetivos educacionais. É necessário preparar o educador do campo de modo que haja respeito pelas matrizes culturais da Educação do Campo. Conhecer a realidade do outro é essencial na docência para a valorização da cultura do outro, pois contribui de maneira eficaz com o reconhecimento da importância da educação básica do campo. Segundo Caldart (2000) o professor precisa enxergar na escola lugar de formação humana, o que permitirá aulas fundamentadas em referências pertinentes com foco na produção do conhecimento. As referências são o cotidiano dos alunos e os sujeitos da comunidade e movimento social. Logo, “Se escola é lugar de formação humana, significa que ela não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual. [...] é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano, de modo processual e combinado.” (CALDART, 2000, p.51).

Professoras e professores cientes do papel social que exercem são sinônimos de resistência no campo, pois lutam diariamente pelo direito de acesso à educação dos povos promovendo práticas de transformação da realidade do campo. (CALDART, 2002). Os movimentos sociais do campo consideram educador “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e pensar a formação humana seja na escola, família, comunidade e movimento social...; seja educando crianças, jovens, adultos ou idosos.” (CALDART, 2002, p.25). Os envolvidos na realidade dos sujeitos do campo participam do processo educativo dado à diversidade de conhecimentos, porém ao professor é atribuída a responsabilidade de

conhecer o processo educativo, com vistas no desenvolvimento pessoal e social de educar e construir sujeitos conscientes e trazer para escola conhecimentos ligados ao currículo do campo, acrescentando valores uns aos outros, e promovendo resultados positivos no processo ensino aprendizagem.

Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar (CALDART, 2000, p.50).

É um desafio para educadoras e educadores garantir a coerência do movimento de práticas junto de valores e princípios que sustentam determinado projeto de ser humano, de sociedade. (CALDART, 2000, p.51). “Construir a Educação do Campo significa formar educadoras e educadores do e desde o povo que vive no campo como sujeito destas políticas públicas que estamos ajudando a construir” (CALDART, 2002, p. 25). Portanto, a formação docente conscientes é fundamental para transpor barreiras que impedem a garantia do direito a educação e o acesso ao conhecimento dos sujeitos do campo.

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania e participação, mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (CALDART, 2002, p. 18).

Neste sentido é possível compreender a importância da formação de professores capazes transmitirem, compartilhar conhecimentos apropriados, contribuir com o fortalecimento da identidade e cultura da população do campo e entender a importância da permanência deles nesse território. São ações desafiadoras se consideradas as pré – noções construídas a respeito dos sujeitos do campo. O conhecimento a ser construído visa incentivar a permanência dos sujeitos do campo na terra e juntos com a força do trabalho buscar desenvolvimento para o povo, para a terra e a valorização das raízes do movimento do campo.

A raiz do movimento do campo é a coletividade devendo ser esse conceito adotado por educadoras e educadores, pois educação não se faz sozinho. “Educadores e educandos, educadoras e educandas, constituem a coletividade da escola e é esta coletividade a responsável pela construção (permanente) do ambiente educativo.” (CALDART, 2000, p.53). A coletividade envolve pessoas, ideias, sonhos e história da comunidade e famílias Sem Terra, sendo possível ao considerar essa matriz desenvolver

uma educação produtiva no ambiente escolar, visto que o conhecimento existente é relevante no processo educativo. A escola se intera do cultivo da terra, plantas, alimentos, convivência diária e todas as experiências dos sujeitos para promover o conhecimento intelectual que também é essencial para o movimento. “[...] as crianças vão se apropriando de elementos que contribuem para o seu processo de formação, e esse processo faz do seu tempo de infância um movimento pedagógico em luta, na luta pela terra, pela Reforma Agrária, uma luta pela transformação da sociedade.” (CALDART, 2012, p. 130). No entanto, professoras e professores devem estar sempre atentos à formação dentro e fora do movimento contribuindo de maneira positiva para com a construção do conhecimento dos sujeitos do campo.

(...) é muito importante que os educadores, e especialmente os professores, dada a especificidade de sua rotina diária, garantam seu processo de formação na própria escola, participando do seu coletivo. Mas é igualmente importante que possam de vez em quando sair da escola, e participar de atividades em outros lugares, com outras pessoas. Podem ser atividades gerais do movimento social, mobilizações ou outras ações da luta; e podem ser também encontros ou cursos de formação de educadores, que lhes permitam partilhar experiências, saberes, sentimentos, pedagogias, sonhos (CALDART, 2000, p.54).

A relação entre educadores e educandos fundamentadas nos conceitos relacionados à Educação do Campo promove a autoformação, porém existe também a necessidade de formação específica e diferenciada para ser e fazer parte desse processo educativo repleto de intencionalidade que “prioriza a coletividade, a autonomia e a emancipação camponesa diante do modelo agroindustrial instalado no campo brasileiro.” (CALDART, 2012, p. 292).

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social (CALDART, 2012, p. 327).

“É preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando, é preciso se desafiar a escrever sobre o processo, teorizá-lo.” (CALDART, 2000, p.54). Ainda que o conhecimento seja o único caminho para aprofundar nas questões sociais, Molina (2002, p. 26) desafia professoras e professores no sentido de que, “[...] não basta apenas ficarmos mais “sabidos”, mais cultos, conhecedores dos problemas do campo, da agricultura, da educação. É preciso se desafiar a transformar o conhecimento em ação”.

“[...] exercita-se a organização e aprende-se a desenvolver a coletividade, sendo que os diferentes sujeitos envolvidos participam de sua gestão, desde suas especificidades, estabelecendo relações menos verticalizadas no interior da escola” (CALDART, 2012, p.336). Ações devem se transformar em conhecimento e a prática diária aliada ao conteúdo pragmático transformada em rico conteúdo para os alunos e contribuir com o desenvolvimento do seu próprio povo.

7 - LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES POR EDUCAÇÃO DO CAMPO

7.1 - O MST e a Educação do Campo

O movimento social do campo conscientizou os povos do campo e através de lutas e ações colaborou para com o reconhecimento dos povos do campo como sujeitos de direitos. Os movimentos sociais estão sempre presentes nas discussões sobre Educação do Campo, em especial o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) com o intuito de “[...] garantir a todas as pessoas do campo o acesso à educação em seus diversos níveis, uma educação de qualidade voltada aos interesses da vida no campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.40). Á saber:

Os sujeitos da Educação do Campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os desafios desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar do modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas e pedagógicas (CALDART, 2004, p. 152).

A luta pela Educação do Campo surgiu após as lutas pela terra, então os movimentos sociais perceberam outras necessidades além da terra para trabalhar como educação de qualidade dentre outras como assistência médica (CALDART, 2000). Além da formação dos sujeitos do campo e envolvidos nos movimentos sociais, fundamental

para toda sociedade, a Educação do Campo contribuiria para avanços nas lutas sociais e permitiria que os sujeitos sociais compreendessem o processo político, social, econômico e cultural os quais estavam inseridos, e só seria possível por intermédio de um processo educativo voltado para o campo.

História de lutas e conquistas do MST, nem sempre foi assim. Desde 1984, quando criado o MST, definiram como objetivos, a luta pela terra, pela reforma agrária e por transformações na sociedade. Devido à complexidade do processo de luta e dos objetivos traçados, o MST não demorou a entender a importância da educação para os avanços do movimento social do campo e na luta por direitos humanos (SANTOS, 2016). “Houve mobilização das famílias, professoras e professores dos assentamentos e acampamentos pelo direito de acesso a uma escola diferenciada que considerasse a realidade das pessoas ligadas à luta pela terra”, logo, o MST foi pressionado a construir uma proposta pedagógica específica para aplicar nas escolas já conquistadas pelos assentamentos e nas que estavam por conquistar (MORISSAWA, 2001, p. 239),

Nesta perspectiva era fundamental que educadoras e educadores de dentro e de fora dos movimentos sociais do campo recebessem formação específica para atender as necessidades educacionais da população do campo. A formação tinha o objetivo de possibilitar aprendizado significativo através da troca de saberes ligados aos interesses e avanços dos povos do campo. Com essa finalidade, em 1987 foi criado o setor de educação dentro do MST, e a escola do campo ampliou seu significado dentro dos assentamentos.

Observava-se a necessidade educacional do movimento vinculada as suas próprias vivências com foco no desenvolvimento e formação humana dos sujeitos do campo. Antes a luta era por escolas que atendessem da 1ª a 4ª série e hoje a luta é por direito de acesso da educação infantil até as universidades, da alfabetização até a formação da militância da base do (MST) ³⁸. Atualmente a escola é parte da estrutura dos acampamentos e assentamentos e embora os obstáculos, a proposta busca ser compatível com a realidade dos movimentos sociais do campo, e engloba questões políticas da reforma agrária e vincula estas questões na formação dos sujeitos. (CALDART, 2000). O

³⁸ A saber, o termo Sem Terra com letra maiúscula e sem hífen é utilizado pelos próprios militantes do movimento para identificá-los. Assim se denominam desde a criação do MST.

MST entende que “se a Reforma Agrária é uma luta de todos, educação de todos também é uma luta do MST” (CALDART, 2000, p. 30).

Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. [...] A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento (CALDART, 2000, p. 30).

O MST Lutava contra a negação do direito de acesso à educação e demais direitos humanos essenciais à sobrevivência do Movimento³⁹. Segundo Caldart (2000) a luta dos movimentos pela Reforma agrária provocou rejeições, obstáculos e violências, reação da complexidade de um processo bem mais complexo, então os sujeitos dos Movimentos sociais do campo concluíram que conhecimento e organização eram ferramentas fundamentais para o aprofundamento das lutas na complexidade que ela exigia e conquistar espaço, e assim dada sua importância a Educação do Campo foi aos poucos inserida na pauta de lutas dos movimentos sociais.

Num país onde educação nunca foi prioridade, não é de se estranhar que a educação a princípio não fizesse parte dos objetivos iniciais das lutas dos movimentos sociais. Também pudera, pois se houver capacidade de compreender e mergulhar no contexto que o outro está vivendo, haverá também possibilidade de entender as dificuldades que os sujeitos envolvidos nos Movimentos enfrentaram e enfrentam. A maioria dos Sem Terra deles vivem em barracos de lona, passam fome, frio, chuva e demais necessidades sob ameaças e repressões, na companhia de seus familiares de sangue e irmãos de luta, até que consigam um pedaço de terra para trabalhar e produzir o seu sustento (SANTOS 2016).

Observada a trajetória diária, de homens, mulheres, jovens e crianças que lutam para sustentar suas famílias e reduzir a desigualdade social deste país, pode se dizer que a escola nem sempre foi tão essencial para os movimentos, diante de tantas outras necessidades, muitas até vitais. A maioria dos envolvidos são frutos de uma educação

³⁹Quando houver referência ao MST, será utilizada a palavra com Movimento com M maiúsculo, já quando o movimento estiver fazendo referência à outra denominação, será utilizada a palavra com a letra minúscula.

excludente e peneiradora que pouca diferença fizera em suas vidas e compuseram um projeto educativo falido que provocou tamanha desigualdade social e os levou para o cenário de luta, (CALDART, 2008).

No MST, a luta pela educação ganhou proporção dentro após compreenderem que sem conhecimento, projeto e organização não alcançariam os objetivos, e este se tornou o princípio do MST em 1989. Constataram que a luta pela Reforma agrária seria incapaz de avançar sem conhecimento, sendo, necessário que sujeitos dos Movimentos compreendessem a sua própria história e se dedicassem à formação dos envolvidos provocados em relação a sua realidade e trouxesse para o Movimento a intencionalidade capaz de transformar a realidade deles próprios, pois quanto mais conhecimento em relação à própria realidade e objetivos dos sujeitos dos movimentos, mais importante seria a escola para o grupo social em questão. O Movimento avançou e agora pensa diferente, contrário ao modelo de educação capitalista desigual. A luta pela terra e pela Reforma Agrária abrange a luta por direitos sociais necessários à construção de uma sociedade justa e democrática com educação de qualidade responsável pela promoção do conhecimento. Nesse sentido, Munarin (2008, p.59), ressalta a importância do MST para os avanços históricos da Educação do Campo.

(...) a luta pela Reforma Agrária constitui a materialidade histórica maior de seu berço nascedouro, uma espécie de pano de fundo, de maternidade. A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. Neste sentido, é oportuno afirmar que a própria realização do Iº ENERA, na medida em que pode ser apontado como

ponto de partida, também pode ser visto como um ponto de chegada de importante processo antes já trilhado. As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem terra já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como o UNICEF, por exemplo. Prova disso é que essa instituição, acrescida da UnB (Universidade de Brasília), esteve na base de apoio à realização desse evento; assim como, pouco mais de um ano antes, em dezembro de 1995, concedera ao MST o prêmio de “Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural”.

Além das necessidades físicas, a luta do MST pela terra revelou necessidades sociais e intelectuais dos povos do campo como direito ao conhecimento, à cultura, à justiça, à igualdade, à liberdade, ao trabalho, à dignidade dentre outros que deveria ser garantido aos cidadãos brasileiros, e entendendo as questões e dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do campo, constituiu-se novos sujeitos sociais e culturais e iniciou-se uma nova realidade composta por sujeitos participativos e conscientes da luta por justiça social. A luta da Escola do Campo é para resgatar o humanismo pedagógico que se perdeu ao longo dos anos. (ARROYO; FERNANDES, 1999), humanismo que segundo Freire (1970, p.1) foca no aluno “como sujeito do processo de aprendizagem e não objeto, comum na pedagogia tradicional”.

A referência a Educação Básica do Campo envolve duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo e a construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do movimento do campo. (...) a educação básica deve ser entendida como aquela educação, que é básica para formação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino (...) tem relação com cultura, com valores, com formação para o trabalho no campo. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 40).

Sobre Arroyo; Fernandes (1999, p. 40) permite uma reflexão quanto ao significado e objetivo da proposta da educação básica que se deseja construir para o campo e neste sentido o movimento social colocou o ser humano no centro e os sujeitos do campo no território de direitos ao exigir que as poucas letras não mais fossem suficientes para a sobrevivência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. De acordo com Molina (2010), almejava-se um projeto de educação básica redimensionado, cuja concepção fosse voltada para o desenvolvimento humano, social do campo e de seus sujeitos, com uma visão digna do campo, do conhecimento e da cultura que estes povos podem oferecer garantindo – lhes os valores da vida, da formação humana, saúde, cooperação, justiça e cidadania, defendendo uma proposta de educação básica em alternância com a família e com o trabalho. A escola deve considerar as experiências da vida familiar, da produção, da vida em comunidade, do campo, do trabalho e dos projetos educativos e em parceria com os movimentos sociais do campo deve reunir todas as experiências que ocorreram fora do âmbito escolar e organizar um processo educativo baseado na realidade dos sujeitos do campo. (ARROYO, FERNANDES, 1999). Algumas ações estão presentes na construção da proposta da educação básica no campo. Dentre

elas considera se fundamental: Reconhecer a identidade dos sujeitos, valorizar as pessoas, respeitar as diversidades e direitos.

- Vincular a educação com os direitos e com os sujeitos.
- Considerar as vivências que os sujeitos têm ao longo da vida. A experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo nos produz como pessoas. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É o processo que o ser humano se constitui como sujeito na cultura. Na terra ele vai trabalhando e construindo sua história.
- Vincular a educação com a terra, trabalho, produção, vida e cotidiano de existência. Lugar de criança não é somente na escola, mas também na escola vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, da produção, à luta pela terra e ao projeto de desenvolvimento do campo (ARROYO, FERNANDES, 1999).

Quanto ao processo educativo, o Art 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 determina que deverá abranger o desenvolvimento na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Já o parágrafo 2º estabelece vínculo da educação ao mundo do trabalho e prática social. Ideias de experiências modernas da produção do mercado não mais poderão anular as experiências vividas fora da escola. Ao contrário, os saberes, valores e cultura dos sujeitos do campo deverão estar inseridos no processo educativo e enfatizar a importância dos sujeitos do campo para com a terra (ARROYO, FERNANDES, 1999).

Para Arroyo (1999), propor uma educação básica do campo, após as lutas dos movimentos, exige mais que saberes utilitários, pegar livros e adaptar o material didático para ensinar os sujeitos do campo a ler e escrever. Mesmo sendo esse um direito, não é o único meio para entender o mundo. A escola tem função de socializar, articular o tempo, espaço, trabalhar os valores, rituais e cultura. Paulo Freire dizia que aprender a ler o mundo é tão importante quanto aprender a ler a cartilha. O importante é ler a cartilha para ler melhor o mundo. Mas, não como se fosse à única janela do mundo. “E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é antes de qualquer coisa aprender a ler o mundo, compreender o contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” (FREIRE, 1989, p.7). Segundo Arroyo, Fernandes (1999) os povos do campo precisam entender sua história. As raízes culturais do campo

são herança coletiva do povo, portanto, deve haver luta pela terra, por direitos, pela educação fundamentada a partir de um projeto democrático capaz de garantir as crianças, jovens, homens e mulheres do campo o acesso à educação, cultura, conhecimento, ciência e tecnologia, tornando os sujeitos de direitos.

7.2- A escola na perspectiva do MST

Hoje, a maioria das escolas presentes nos campos deste Brasil são sustentadas pelo modelo capitalista e revelam uma realidade baseada em valores anti – humanos como o individualismo, conformismo e o presenteísmo tornando o processo educativo excludente e peneirador ao nivelar todos pela média, se tem aprova, se não reprova, ou seja, a educação que deveria ser uma ferramenta na garantia dos direitos dos cidadãos, os nega e os exclui. O Brasil apresenta aproximadamente “11,3 milhões de analfabetos, uma taxa de 6,8% de pessoas acima dos 15 anos que não sabem ler ou escrever. Reduziu o analfabetismo, mas ainda não alcançou a meta do Plano Nacional de Educação para 2015, que era baixar o índice para 6,5%, a fim de erradicar o analfabetismo até 2024” (GAZETA DO POVO, 2019)⁴⁰ Cenário que contribui para a expulsão do homem do campo em busca de condições melhores de vida nos centros urbanos (ARROYO, FERNANDES 1999).

Essa realidade revela a importância da escola no reconhecimento e garantia dos direitos dos sujeitos do campo, logo ser humana é uma qualidade social inerente à escola do campo. Mulheres, homens, crianças e jovens do campo são partes da construção histórica de um povo e devem ser considerados na esfera individual e coletiva porque é assim que os movimentos sociais lutam, coletivamente, porém na busca pela compreensão das diferenças entre homens, mulheres, negros, brancos, crianças, adolescentes e jovens respeitando cada rosto, identidade, tempo, idade, gênero, etnia, história, diversidade e momento de formação humana (ARROYO, FERNANDES, 1999).

Após a compreensão da relevância da educação e da escola do campo para os sujeitos do Movimento, o MST pressupôs que, diferente, não seria a palavra, mas sim, uma educação adequada à dinâmica do movimento, e que esse modelo de escola só

⁴⁰ <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/>

poderia existir se contasse com a participação dos povos do campo, movimentos sociais, sua identidade e diversidade na construção deste ideal a na superação dos desafios. Agora conscientes, o MST valoriza e luta pelo direito de acesso a escola. “Valorizar a escola como uma dimensão importante desta formação mais demorada é uma decorrência natural deste processo numa sociedade que incorporou com tanta força a escola na cultura e modo de vida.” (CALDART, 2000, p. 46). Contudo o MST fez uma descoberta valiosa ao perceber que ignorar a realidade dos alunos e desrespeitar a história dos sujeitos era como apagar lentamente a cultura de um povo, e isso eles não queriam, o caminho contrário era muito mais interessante quando se conseguia fazer que cada sujeito entendesse a importância da sua existência, vivência, cultura e trajetória para o movimento histórico. (ARROYO, FERNANDES, 1999).

Nesta perspectiva, o MST acredita que inserida no contexto social a escola do Movimento pode provocar transformações sociais e com esse intuito, o setor de educação do MST na responsabilidade de acompanhar o processo das escolas onde educam os Sem Terra, produziu materiais que retratam a realidade dos acampamentos e assentamentos, um suporte para o trabalho de educadoras e educadores que atuam nessas áreas. Caldart (2000) afirma que a escola do MST é considerada escola do campo, pública de gestão compartilhada com a comunidade e está diretamente ligada ao movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Tem como base para a construção do conhecimento e para formação humana, a Pedagogia do Movimento que envolve demais pedagogias ligadas as práticas de vida do movimento social que entende como importante formar com dignidade sujeitos de direitos.

Numa escola do MST, além de garantirmos que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo, precisamos nos desafiar a pensar em práticas que ajudem a educar ou a fortalecer em nossas crianças, adolescentes, jovens, a postura humana e os valores aprendidos na luta: o incorfomismo, a sensibilidade, a indignação, diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança. (CALDART, 2000, p.33).

A escola que exclui é oposta ao Movimento social do campo. Bem descreve Caldart (2000, p.49), o modelo de escola existente dificulta as relações sociais e também a inserção dos temas de luta relacionados com os movimentos sociais do campo cheios de metas para transformações. Esclarece que “[...] os projetos dos Movimentos sociais serão colocados em prática somente se o movimento social do campo intervier em causa

própria.” A escola é de modo geral uma instituição conservadora e resistente à ideia de movimento e ao vínculo direto com as lutas sociais. O serviço que historicamente tem prestado à manutenção de relações sociais de dominação e exclusão costuma ser encoberto por aparência de autonomia e neutralidade política. Quando defendemos o vínculo explícito da escola com processos pedagógicos de formação de sujeitos com propósitos de transformação social é necessário saber que sozinha a escola não a provocará. O movimento social precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo junto com educadores um novo projeto educativo.

A escola atual estabelece uma ideologia vinculada à base de produção da sociedade e serve a interesses das classes dominantes enquanto deveria exercer um papel cultural de libertação da classe trabalhadora da superexploração (PISTRAK, 2006). No Movimento social escola é diferente, pois “[...] construir escolas do campo é construir os povos do campo como sujeitos organizados. Não há escolas do campo sem formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem a luta por esta identidade e por um projeto de futuro.” (CALDART, 2000, p. 43). A educação do Movimento envolve o ensino escolar e uma educação articulada com o trabalho considerado elementar para a vida humana.

O MST, possuindo uma concepção de educação diferente da que a escola tradicional fomenta, constrói um método educacional próprio. Alguns de seus objetivos evidenciam que essa educação e método (a) propiciam ensinar a ler, escrever e a calcular a realidade pela prática; (b) através da Pedagogia da História e da Cultura, o Movimento procura demonstrar seus valores, lutas, seus gestos, e ainda nessas pedagogias processa-se a afirmação ou construção da identidade do Sem Terra (CORREIA, 2009, p.12).

Para o MST “a escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola (CALDART, 2000, p. 40).“ A partir dessa fala o MST coloca a escola como essencial para o Movimento, porém não há como manter escolas no campo se não houver perspectivas para os povos do campo, e assim eles criam perspectivas de luta por uma vida mais justa e digna. Lutam pela Reforma agrária e por políticas públicas que valorizam os povos do campo, conscientes de que não tem condições de prosseguir sem educação.

A educação do Movimento transcende o conhecimento sócio-histórico lecionado no ambiente escolar. Buscam uma educação integral com ideologia crítico – emancipadora e perspectiva político-filosófica. Essa concepção envolve conhecimentos diversos articulados com o currículo escolar para promover a formação humana no amplo

sentido. Na prática a educação integral abrange conhecimentos gerais, cultura, artes, saúde, esporte e trabalho. (COELHO; HORA, 2004). A escola do Movimento é lugar de formação humana, ambiente em construção cheio de perspectivas. O currículo deve adequar às matrizes culturais do campo e dos novos sujeitos culturais reinventados pelos movimentos sociais do campo. Entende-se por matrizes culturais as relações da criança, do homem e da mulher com a terra, os estreitos vínculos existenciais e culturais entre homem e terra, o tempo social vinculado à natureza, celebrações, transmissão de memória coletiva, lembranças, festas, oralidade e todos os fatos vinculados à história e origem da comunidade que retome traços da identidade coletiva de um povo excluído.

Na escola do MST a estrutura que recebe a educação básica do campo deve ser inclusiva, compatível os movimentos sociais, tratar com respeito e dignidade crianças, jovens e adultos do campo e possuir características inclusivas democráticas e igualitárias, para sujeitos que sofreram e ainda sofrem um longo processo histórico de injustiças. Nesta escola “não há lugar para uma visão de escola que se restrinja a aulas aprisionadas nas ditas ‘grades curriculares’”, e desde 1996 respaldadas pela LDBEN⁴¹ permite medidas diferenciadas para com as classes multisseriadas ao estabelecer que:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. Art. 23 da (LEI DE DIRETRIZES E BASES - LEI 9394/02)

Tais medidas permitiram aos movimentos sociais incorporar características próprias do movimento na escola que desejavam, construída por aqueles que a conquistaram, incluindo professoras e professores. As ações dos movimentos são realizadas em conjunto, inclusive o processo de luta pela terra e para eles, “os Sem Terra não fazem sozinhos a sua escola e não avançam sozinhos na luta pela reforma agrária.”. (CALDART, 2000, p. 42).

⁴¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No Movimento a educação exige relações sociais e diálogos com outros sujeitos da história para que experiências sejam trocadas, perspectivas criadas e para compreender a identidade dos sujeitos e contexto. A escola do MST não é a única verdade, mas para os sujeitos do movimento reafirma suas identidades, reproduz modos de vida, trabalho e cultura dentro e fora da escola. Assim como o MST outros povos e movimentos devem reafirmar suas identidades nas comunidades e escolas para que a cultura do povo brasileiro crie raízes e faça renascer nos sujeitos, uma relação de pertencimento ao seu lugar. A educação do Movimento visa construir um [...] elo entre práticas educativas, trabalho, meio social, a pertença a uma determinada classe (ex: operários, camponeses). Para realizar esses projetos, tais movimentos precisam de uma educação voltada a seus interesses, realidade, isto é, uma educação intencional (CORREIA, 2009, p.6).

A escola do campo almeja promover aos sujeitos do campo, consciência social fundamental na formação de novos sujeitos políticos, na organização de uma sociedade justa e democrática e no combate avanços do capitalismo que tende a estagnação do processo educativo e transformação da sociedade num ambiente único e homogêneo. “(...) estas ações encobrem o pano de fundo mencionado antes: nossa sociedade produz tamanha desigualdade social que as instituições que nela funcionam, se nenhuma ação contrária for adotada, acabam por traduzir tais desigualdades como princípio e meio de seu funcionamento” (FREITAS, 2008, p.5).

Quanto ao processo ensino aprendizagem, o Movimento adota pedagogias que tenham com princípio educativo, o trabalho e a valorização da cultura dos sujeitos do campo. “Argumenta-se que a pedagogia freireana⁴² tem nesses movimentos um dos principais lugares de inspiração e de renovação.” (STREK, 2009, p.165). Para o Movimento ensinar está além de ler e escrever. As relações contribuem para a construção do conhecimento ao utilizar como suporte práticas educativas articuladas com as vivências dos indivíduos do Movimento. A identidade dos sujeitos é reforçada e construída nas relações sociais em consonância com movimentos históricos e grupos sociais dos quais fazem parte.

“Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. A escola do campo deve ser um lugar onde crianças e jovens possam aprender a ter orgulho da origem e do destino.” (CALDART, 2000, p. 24).

⁴² “a pedagogia de Freire se caracteriza pelo seu caráter inovador, a partir da margem, onde se encontram as energias capazes e dispostas a produzir mudanças.” (STREK, 2009, p.167).

A pedagogia do MST é muito rica. Envolve questões culturais e historicamente educa os sujeitos no contexto do Sem Terra e mantém viva tradições e lutas. A educação é vinculada as ações do movimento construindo histórias de luta quando não aceitam as condições de desigualdade imposta por essa sociedade adepta de valores anti-humanos. “(...) a luta social dos Sem Terra pode ser compreendida também como um processo pedagógico de enraizamento.” (CALDART, 2000, p.47), e no sentido de fortalecer as raízes culturais e o enraizamento humano, o MST adotou três tarefas essenciais parte da práxis educativa. A memória, a mística e os valores.

Memória: a escola é um lugar muito próprio para recuperar e trabalhar com os tesouros do passado. Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva, ao mesmo tempo em que busca conhecer mais profundamente a história da humanidade. É isto que chamamos antes de pedagogia da história.

Mística: ela é a alma dos lutadores do povo; o sentimento materializado em símbolos que ajudam as pessoas a manter a utopia coletiva. No MST a mística é uma das dimensões básicas do processo educativo dos Sem Terra. A escola pode ajudar a cultivar a mística, os símbolos e o sentimento de fazer parte desta luta. Não fará isso se não conseguir compreender o desafio pedagógico que tem, diante da afirmação de uma criança de acampamento ou assentamento que diz: sou Sem Terrinha, sou filha da luta pela terra e do MST!

Valores: raiz e projeto se constituem de valores; e são os valores que movem uma coletividade; a escola pode criar um ambiente educativo que recupere, forme, fortaleça os valores humanos, aqueles que permitem cada pessoa crescer em dignidade, humanidade. E que problematize, combata e destrua os valores anti-humanos, que degradam o ser humano e impedem a constituição de coletividades verdadeiras e fortes. Mas a escola não fará isto apenas com palavras, e sim com ações, com vivências, com relações humanas, temperadas por um processo permanente de reflexão sobre a prática do coletivo, de cada pessoa. (CALDART, 2000, p. 50 – 51).

O MST reconhece a história, a trajetória de vida e o conhecimento que os sujeitos têm a oferecer e representa a identidade e condição social de um povo. São sujeitos sociais que diariamente são educados num contexto específico e constroem uma história de luta pela terra, pela vida e justiça social e não mais se resumem a trabalhadores que lutam pela terra. Ao ocupar terras, construir acampamentos, organizar assentamentos, marchas e conquistar uma escola, sujeitos inconformados com a realidade mantêm-se na luta por condições dignas de vida já que o poder público não se manifesta (CALDART, 2000). “Os movimentos que defendem os direitos humanos fazem-no porque instituições supostamente destinadas a cuidar da integridade do cidadão não cumprem sua função.” (STRECK, 2009, p.175). Ações práticas educam pessoas, ajudam a construir outra versão de ser humano e traz consigo aprendizados pessoais que os levam a pensar em conjunto a coletividade, raiz da pedagogia do MST.

O Movimento é uma escola, pois promove conhecimentos através das trocas de experiências e exemplos. Ao observar os filhos dos Sem Terra, os chamados sem terrinha⁴³, constata – se a sua constituição enquanto sujeitos sociais além da condição social. Ao herdar costumes e culturas de suas famílias e manter viva a memória de seu povo concretizam um modo de vida, cultivam valores humanistas e lutam contra o domínio dos valores neoliberais. Para o MST, a educação dos seres humanos e a construção de novos sujeitos sociais atravessam os muros da escola, e acontece também no contexto social, no seio familiar e na comunidade. (CALDART, 2000).

Na tentativa de alinhar as ações do movimento à educação escolar e social, o MST luta por uma escola voltada para a formação humana, para o movimento da história, o cotidiano dos Sem Terra e matrizes pedagógicas básicas para o funcionamento da escola do MST. Matrizes pedagógicas que consideram a vida do sujeito e ações cotidianas do MST, práticas tão educativas quanto às da escola, todas com a mesma intencionalidade⁴⁴. O movimento contribui com a superação das questões sociais enquanto a escola colabora com os desafios relacionados aos sujeitos educativos (CALDART, 2010).

Questões aqui abordadas permitem entender relação escola e movimento. O movimento focado na questão cultural não despreza o conhecimento científico e acreditam na educação como ferramenta no fortalecimento da identidade do campo. A escola não pode desprezar o homem do campo, seus conhecimentos e experiências. É necessário compreender a pedagogia⁴⁵ que envolve o movimento e seus objetivos para com os sujeitos sociais. As matrizes pedagógicas se relacionam através de questões apontadas pelo próprio movimento que não tem por objetivo criar um novo jeito de ensinar ou educar, mas educar e ensinar no contexto do movimento, da organização coletiva, da terra, da cultura, da escolha, da história e da alternância. O objetivo da escola

⁴³ Sem Terrinha são as crianças vinculadas ao MST. Essa expressão surgiu a partir do Primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem Terra de São Paulo em 1997 quando as próprias crianças se trataram assim.

⁴⁴ A educação intencional volta-se à essência do ser da consciência, que é a sua intencionalidade. [...] Identifica com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma. (FREIRE, 1977, p.77).

⁴⁵ Ciência cujo objeto de análise é a educação, seus métodos e princípios; reunião das teorias sobre educação e sobre o ensino. Reunião das práticas e métodos que garantem a adequação entre o conteúdo didático e as pessoas que se utilizaram dele. Para o movimento social do campo, pedagogia quer dizer o jeito de conduzir a formação de um ser humano.

do MST é contrário ao ensino urbanizado que marginaliza os povos do campo e enaltece a vida na cidade (CALDART, 2000). Busca conduzir a formação humana colocando em prática experiências dos sujeitos que deram origem às concepções de pedagogia nascidas da luta por terra, trabalho e dignidade (CALDART, 2000).

Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com povos sem horizonte e buscando sair dele. Por outro lado, também não tem como programar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo (CALDART, 2000, p. 40). O MST entendeu que, somente a educação pode transformar a realidade por intermédio dos sujeitos que vivem a história deste país e os povos do campo. Essa camada da população deve estabelecer relações casuais entre fenômenos sociais de modo a produzir significação profunda para as informações que tem acesso (FREIRE, 2011), e nesse caso o movimento e a escola do movimento em ação tem total capacidade para essa mobilização.

7.3 - A pedagogia do Movimento

A pedagogia do movimento é “a leitura do mundo desde o interior das práticas sociais, a itinerância ou “andarilhagem”, e ampliação de fronteiras do “ser mais” a partir dos movimentos sociais como forças instituintes” (STRECK, 2009, p.165). Caldart (2000, p.33) diz, “É do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação”. A escola em movimento acontece a partir de ações educativas do cotidiano que fundamentam a pedagogia do movimento como o movimento da realidade da história. A história não para e novas demandas surgem ao longo do processo assim como as pessoas e as lutas sociais também vão mudando.

Outro fundamento da pedagogia do movimento é o movimento das relações sociais. “Relações sociais em movimento produzem contradições, tensões, conflitos, que precisam ser trabalhados para que os objetivos pedagógicos sejam atingidos.” (CALDART, 2000, p. 56). Isso torna a escola ativa nos ideais de um grupo social. A pedagogia do movimento articula-se com o movimento da formação humana e afirma que as pessoas não se educam todas da mesma maneira. “[...] é preciso que os educadores, as educadoras estejam sempre prestando atenção, interpretando as reações e os

comportamentos de cada educando (e também de si mesmos) e ajustando formas e conteúdos do processo pedagógico em andamento.” (CALDART, 2000, p. 57). Permite atividades e avanços do movimento e ao mesmo tempo em que sujeitos são transformados, transformam-se. Ensinar e aprender são práticas simultâneas e nenhum conhecimento é dispensado.

Contudo a escola do movimento adota a pedagogia da luta social que a partir das ações do próprio contexto move os sujeitos do movimento que inconformados com suas realidades vão à luta para transformá-las. “o que educa os Sem Terra é o próprio movimento da luta, em contradições, enfrentamentos, conquista e derrotas.” (CALDART, 2000, p.33). A conquista do movimento acontece na luta diária, pois suas ações educam para a vida e promove valores humanistas ao ensinar que nenhuma propriedade ou bem é mais valioso do que suas vidas e aquilo que necessitam para viver dignamente e gozar dos seus direitos.

Quanto à pedagogia da organização coletiva executada diariamente, segundo Caldart (2000, p. 34) “brota das diferentes formas de cooperação desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos, a partir dos princípios e objetivos da nossa luta pela Reforma Agrária e por um novo jeito de fazer o desenvolvimento do campo.” Os Sem Terra se consideram uma grande família e trabalham com base na cooperação e organização para que possam atender as necessidades do Movimento, e assim criam raízes que contempla em cada sujeito o sentimento de pertença do povo e da terra. Organização e coletividade são características que todos os grupos sociais devem dispor, pois historicamente, grupos organizados quando foram à luta tiveram maiores chance de vitória.

Se a luta é pela terra então a terra também educa e por isso a pedagogia da terra cujo significado terra é bastante amplo para o MST, diferente para o latifúndio. Para o movimento, terra é vida e também é morte daqueles que por ela lutaram e ainda lutam. Na terra se vive, mora, trabalha, produz, luta, cultiva e daí por diante. A terra produz o pão e permite dignidade ao trabalhador e da trabalhadora do campo. A terra ensina o homem a viver dela, e em parceria com a escola, a terra educa ao mostrar sua importância para sobrevivência humana, para o cultivo, sociedade, cuidados com a natureza, de modo a garantir vida futuras. Possibilita educação ambiental, conhecimentos científicos atrelados a essa riqueza finita e informações necessárias para semear e colher no tempo certo. Na escola do Movimento se aprende a preservar à terra das ações daqueles que se

colocam como senhores do tempo e a utilizam sem o mínimo de respeito, degradando-a e destruindo-a (CALDART, 2000).

A pedagogia da terra introduz a pedagogia do trabalho e da produção. “Ela brota do valor fundamental do trabalho que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social e identifica o Sem Terra como classe trabalhadora.” (CALDART, 2000, p. 36). Trabalho e relações sociais educam, ajudam a produzir conhecimento, ensina habilidades e os conscientiza quanto aos meios de produção e existência. As relações de trabalho com as dimensões da vida humana contribuem para a afirmação de valores, cultura e política e reafirma a identidade dos sujeitos sociais e sua posição na sociedade (CALDART, 2000).

Surge então, a pedagogia da cultura, que segundo com Caldart (2000, p. 36), nasce do “modo de vida produzido e cultivado pelo movimento, do jeito de ser, de viver dos Sem Terra, do jeito de produzir a vida da mística, dos símbolos, gestos, da religiosidade, da arte...”. A pedagogia da cultura está entrelaçada com a pedagogia do gesto inserida no movimento quando uns aprendem com os outros através dos gestos e movimentos. Aprendem com ações, gestos e atitudes, aprendem a ser e a fazer. Na escola os alunos aprendem com professores e com seu próprio povo. Há uma referência e assim o conhecimento é semeado.

Esse processo dá origem à pedagogia da escolha quando os sujeitos do movimento escolhem para si um modo de vida. Para Caldart (2000, p. 37) “Ser Sem Terra é uma escolha pessoal, pressionada pela condição social objetiva e movida por valores que fazem esta pessoa não se conformar com sua situação de miséria.” Escolheram lutar por realidades diferentes das que vivem e também poderão escolher deixar a luta. As escolhas estão sempre disponíveis para aqueles que almejam transformações.

Lutas, ações, atitudes e até mesmo a própria existência do MST constrói história dando, portanto, origem à pedagogia da história. Relações sociais, trabalho e tudo que envolve um grupo social geram memórias que precisam ser cultivadas preservando a cultura do povo. Porém a memória tem de ser envolvida na coletividade junto do povo. A convivência os leva a costumes e práticas sociais, herança que passara de geração a geração. O Movimento é constante em suas lutas, e estarão sempre no combate as desigualdades sociais e injustiças. Histórias serão contadas para os filhos, que abraçarão a causa e assim por diante, e com sorte, jamais acabará. Se essa atitude não partir dos

movimentos de luta, jamais acontecerá por parte das elites. Caldart (2000, p. 37) afirma que “a escola deverá cultivar a pedagogia da história ao trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo e não somente como uma disciplina, logo o professor deverá dominar a trajetória do movimento.” Será parte da rotina resgatar a memória do MST, a luta dos pequenos agricultores e da luta coletiva dos trabalhadores no país e no mundo. A escola deverá permitir aos Sem Terra a compreensão de suas raízes enquanto sujeitos da história junto ao processo educativo

Por último e de extrema importância para a escola do MST, a pedagogia da alternância.

A Pedagogia da alternância que propõe o estabelecimento de formas de ensino que possam se alternar entre a família, comunidade rural e escola. Tal proposta vislumbra a formação de novos sujeitos sociais, e não se restringe a escola, pois a linha educativa sustenta a identidade dos sem terra abrange processos sociais mais amplos. A Pedagogia da Alternância parte do princípio de que a aquisição de conhecimentos não se reduz ao aprendizado da leitura e da escrita (LIMA, 2001, p.116-117).

Busca a valorização da comunidade e experiências vividas também fora da escola. Valoriza relações integradas da escola, família, educando e comunidade escolar considerando as experiências do povo. Do ponto de vista de Caldart (2000, p.38), a pedagogia da alternância “Permite troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com os assentamentos ou acampamentos, o MST e a terra” e a didática se divide em dois momentos distintos e interligados. Na escola, alunos participam de aulas teóricas, planejamentos, atividades e organização conforme o funcionamento da escola relacionando conhecimentos e saberes com a comunidade e o aprendizado acontece através de exemplos e trocas de experiências.

7.4 – A Escola do Campo

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa.

A Escola do Campo se caracteriza, prioritariamente, pelo protagonismo dos seus sujeitos educativos com suas histórias, saberes e cultura, como também pelas características do território no qual está inserida. Ela é uma construção coletiva que faz parte das lutas dos povos do campo por um projeto de sociedade e de educação que vem

sendo construído em meio aos conflitos e disputas com o latifúndio/Agro/Hidro/Mineralnegócio e de disputas com o ensino universalista representado, sobretudo, pelos grandes conglomerados educacionais. Essa escola traz na sua constituição os princípios da Educação do Campo e nasce com a força necessária para romper com a concepção que sustenta a educação rural que, como dissemos, nega o camponês e a camponesa como sujeitos de direitos.

Com base nas reflexões de Molina e Sá (2012), sobre a escola do campo:

(...) se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital, assentando-se no entendimento de que a luta pela democratização da terra, requisito para a construção de outro modelo de desenvolvimento exige a garantia do direito à educação e à escolarização dos sujeitos do campo para a sua formação humana omnilateral, no sentido marxiano, tendo em vista a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos, no sentido Gramsciano, capazes de conduzir o protagonismo dos sujeitos que vivem do trabalho no campo em direção à consolidação de uma hegemonia da classe trabalhadora.

O conceito de escola do campo está intrinsicamente ligado à luta pela democratização da terra e pressupõe uma formação humana e omnilateral. Estas são virtudes apreendidas da Educação Popular que pressupõe e propõe uma formação referenciada nas realidades e baseada nas aspirações de liberdade, emancipação humana, igualdade e felicidade. Esses conceitos oriundos da Educação Popular estão em marcha nos processos educativos que ocorrem nas escolas do campo. Caldart (2000) corrobora com este entendimento quando resgata as reflexões de Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido e destaca o papel da escola na transformação das realidades e, sobretudo, no compartilhamento e socialização de conhecimentos.

No caso dos territórios do campo, a transformação de suas realidades passa necessariamente pela democratização da terra, pois a felicidade que é própria do camponês e da camponesa emana da terra que é vetor das relações humanas, de produção e de trabalho e, principalmente, fonte de alimentação saldável com base nos princípios agroecológicos.

A luta da e pela escola do campo nos coloca na situação de resgate da formação humana que se perdeu ao longo da história e que, segundo Freire, tem a centralidade no diálogo entre o educadores/as, educandos/as, educandos/as e educadores/as, todos

sujeitos do processo educativo que se concretiza dialeticamente. Como afirmam Arroyo e Fernandes (1999), propor uma educação básica do campo exige mais que trabalhar com os saberes escolares que ao longo do tempo têm sido considerados utilitários, a exemplo daqueles que estão nos livros didáticos ou são prescritos pela Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2017) em vigor no Brasil. Mesmo que os conhecimentos científicos tenham relevância para os processos educativos nas escolas do campo, ressaltamos que eles não são os únicos meios necessários para leitura do mundo que, na visão de Freire, precede a leitura das palavras.

A escola tem a função de socializar, trabalhar e articular as noções de tempo e de espaço, trabalhar os valores humanísticos e culturais que constituem as pessoas em seus coletivos sociais. Paulo Freire dizia que aprender a ler o mundo é tão importante quanto aprender a ler a cartilha. Para ele “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é antes de qualquer coisa aprender a ler o mundo, compreender o contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” (FREIRE, 1989, p.7). A escola do campo tem, portanto, esses fundamentos que são originários do legado Freireano e da Educação Popular.

De certo, não há escola do campo em um campo sem perspectivas, com povos sem horizonte e sem vida, como também não há um projeto popular de desenvolvimento do campo sem que a escola tenha um projeto de educação. Em consonância com Caldart (2003), entendemos que a escola se constitui em um espaço importante para a conscientização das pessoas de suas próprias necessidades, inclusive de se organizar em coletivos para lutar por um projeto de campo contra hegemônico. A concretização dos princípios da Educação do Campo na escola requer, portanto, a sua (re)organização e o redimensionamento das práticas docentes adotadas pelos/as educadores/as para ensinar nessa perspectiva. A educação vivenciada na escola do campo precisa ser referenciada por quem melhor conhece as realidades das comunidades nas quais estão inseridas: os seus sujeitos de direito. Para isto, adotam a pedagogia freireana cujos princípios educativos estão ancorados no trabalho, na pesquisa e na valorização da identidade e da cultura de seus sujeitos.

Porém, uma questão que se impõe: que instrumentos as escolas do campo dispõem para cumprir o seu papel? Uma das respostas passa, seguramente, pelo diálogo tão valorizado por Paulo Freire como fundante do processo educativo. O diálogo como meio de reunir os iguais para construir estratégias de afirmação da diversidade e, ao mesmo

tempo, de reunir os diferentes para encontrar a unidade e, assim, superar os desafios comuns à grupos sociais diversos. Porém, a pesquisa de Galli (2015) mostra que o diálogo em Freire vai mais além. Analisando o conceito de diálogo na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987), principal fundamento da teoria freireana, e na Pedagogia da Esperança (FREIRE, 2008) que revisita a primeira, o pesquisador conclui: “Identificamos que o diálogo muda de posição na teoria de Freire, ou seja, passa de um meio para atingir a transformação para ser a própria transformação, tanto no âmbito do sujeito como em sua relação com o mundo em que vive.”.

Visualiza-se assim, a força do diálogo como fundamento da Educação Popular em marcha na Educação e na Escola do Campo. Na declaração “Por uma Educação do Campo”, encontramos a seguinte premissa que corrobora com essa afirmação: “Nossa perspectiva deve ser a do diálogo: somos diferentes e nos encontramos como iguais para lutar juntos pelos nossos direitos de ser humano, de cidadão, e para transformar o mundo.” (CALDART, 2003, p. 42).

O diálogo propicia a utilização de outro instrumento essencial para a educação nas escolas do campo: a Pedagogia da Alternância, que diz respeito às formas de organização do trabalho pedagógico em tempos e espaços diferenciados e inter-relacionados. Ela tem suas raízes na França, nas décadas iniciais do século XX, quando famílias agricultoras, preocupadas com a escolarização e o futuro dos filhos empreenderam esforços para criar uma escola cujo funcionamento possibilitasse a permanência dos mesmos junto à família e, que também criasse condições para que o projeto pedagógico atendesse as demandas das formas de vida vinculadas aos seus modos de existência.

No Brasil, a primeira experiência iniciou no Estado do Espírito Santo em 1969, na cidade de Anchieta no Estado do Espírito Santo, teve o apoio da igreja católica e aos poucos foi se constituindo como uma rede de ensino, recebendo denominações diferenciadas nas diferentes regiões brasileiras como Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) e atualmente se organizaram nacionalmente por meio do Movimento Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

No âmbito do Movimento da Educação do Campo, desde sua criação, a Alternância se constitui como uma estratégia teórico-metodológica de formação dos sujeitos do campo ancorada na relação Trabalho-Educação-Território, que tem como

intencionalidade se constituir como um processo educativo potencializador das dimensões que são estruturantes das formas de produzir e reproduzir a existência no contexto do campesinato. Ela tem sido utilizada como uma referência para organizar o trabalho pedagógico na perspectiva de relacionar a escola com os sujeitos, suas famílias e suas organizações sociais, em seus diferentes espaços e temporalidades, o que deu origem aos termos Tempo Escola/Universidade e Tempo Comunidade.

A Pedagogia da Alternância se coaduna com a história de Freire que foi enriquecida ao longo dos anos pelas experiências que vivenciou no contato com outras pessoas, outras realidades e outros contextos socioculturais. Ela se tornou uma das estratégias mais apropriadas para a educação/escolarização dos povos do campo, das águas e da floresta e para a formação dos/as professores/as que atuam nesses territórios. Sua relevância consiste em reconhecer que diferentes tempos, espaços e saberes são educativos e, portanto, todos contribuem com a formação dos sujeitos do campo.

Essa compreensão provoca mudanças na dinâmica da organização dos processos educativos, da organização do trabalho dos educadores e educadoras, da organização e planejamento curricular, e dos processos de produção do conhecimento; ao reconhecer que o diálogo é um elemento fundante na constituição da dinâmica desses processos, ao incluir as comunidades respeitando suas especificidades e suas culturas, modos de vida, as necessidades do trabalho e da produção como os períodos do plantio, da colheita e da pesca, entre outros, bem como os rituais culturais e religiosos, contemplando-os na organização do calendário escolar.

Importante esclarecer que as referências aqui apresentadas não se restringem a uma simples narrativa, ao contrário, eles têm a força da legislação que expressa os anseios dos camponeses e camponesas e dos coletivos e movimentos sociais que os/as representam. Eles têm a força das ações que nascem e se frutificam nos últimos 20 anos da Educação do Campo. Do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) que há dez anos se constitui como um espaço coletivo de reflexão, proposição e ação, congregando professores/as, pesquisadores/as e representantes dos movimentos sociais do campo nas reflexões.

Das ações de formação inicial e continuada de educadores e educadoras do campo que são vivenciados na perspectiva da Pedagogia da Alternância, destacam-se o

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Prонера), a Ação Escola da Terra e as Licenciaturas em Educação do Campo que apresentamos, em grandes linhas, a seguir.

7.5 - O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

O PRONERA teve sua criação em meio ao I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – ENERA – realizado em 1997 e a I *Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo – CNEBC realizada em 1998.*

Fundado com base nos princípios da Educação do Campo, o PRONERA ao longo de seus 20 anos potencializou o desenvolvimento de projetos de educação e de escolarização, de modo a considerar as especificidades socioambientais e a diversidade cultural do campo em todos os estados brasileiros. Conforme consta no *Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária - II PNERA (BRASIL, 2015)*, o PRONERA vem desencadeando a vivência de inovações pedagógicas e curriculares que são organizadas de acordo com as demandas dos sujeitos do campo envolvidos nos cursos. Desse modo, por meio do PRONERA a população beneficiária da política de reforma agrária, moradora de assentamentos da reforma agrária, tem acesso a uma diversidade de cursos pautados por princípios da Educação Popular e Educação do Campo, destacando-se a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. São oferecidos, portanto, cursos técnico-profissionais de nível médio – técnico em administração de cooperativas, enfermagem, técnico em saúde comunitária, técnico em comunicação; e em nível superior – Licenciatura em Pedagogia, História, Geografia, Sociologia, Ciências Naturais, Ciências Agrárias, Agronomia, Direito e Medicina Veterinária.

Em defesa do PRONERA e do direito à Educação do Campo, o FONEC define o Programa da seguinte maneira:

O PRONERA é uma política pública forjada pelo protagonismo dos sujeitos coletivos do campo. Até sua criação, não havia registro, na história deste país, dos camponeses protagonizando uma política pública de educação cuja característica fundamental é a articulação entre três sujeitos de territórios diferenciados, mas que materializam uma nova ação do Estado: os movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o corpo dos servidores do INCRA e as Universidades. (FONEC, 2020)

No entanto, desde o Governo de Michel Temer e, principalmente, no Governo Bolsonaro, um conjunto de medidas tem sido tomadas para inviabilizar o Programa na prática, uma política que pela sua inspiração no legado de Paulo Freire tem como princípio a participação ativa dos sujeitos na formulação e implementação de políticas públicas com fundamentos democráticos. As medidas legais tomadas por esses últimos governos, em que pese a resistência e as pressões do Movimento da Educação do Campo, têm promovido cortes significativos no orçamento destinado ao Programa e incidido na estrutura regimental no que concerne aos cargos e competências do INCRA, como por exemplo, a extinção da *Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania*, que era responsável pela gestão do Programa, bem como a sujeição da política agrária do Inca ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA).

7.6 - A Ação Escola da Terra

A Ação Escola da Terra foi instituída pela Portaria N° 579 de 02 de julho de 2013 (BRASIL, 2013), no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (BRASIL, 2012), com a finalidade de formar professores/as de escolas do campo e quilombola que atuam, prioritariamente, em escolas multisseriadas. Esta ação de formação continuada é singular porque parte de uma ementa que é nacional para em cada estado da federação brasileira se particularizar no atendimento das especificidades de cada comunidade do campo, das águas e das florestas. Embora diversos na construção dos projetos políticos pedagógicos e nas suas vivências, as ações formativas se unificam em torno do diálogo entre os saberes acadêmicos, científicos, escolares e populares, e destes saberes com os povos camponeses e suas realidades, tomando por base as referências do legado Freireano.

Dessa maneira, resgata-se as diversas culturas, as histórias de lutas, os modos de vida, de produção e de trabalho, elementos de diálogo com os saberes escolares das diversas áreas de conhecimento estudadas na educação básica como a língua portuguesa, a matemática, as ciências humanas e da natureza, seguindo a perspectiva dialógica de inspiração freireana, que envolve o diálogo inclusive com os princípios e os saberes da agroecologia na formação dos professores e professoras do campo pela estreita relação que tem com a agricultura camponesa cultivada sem agrotóxicos em nome da saúde e do bem-viver.

Atualmente, por meio desta ação formativa contabiliza-se mais de 20.000 educadores e educadoras do campo que concluíram seus cursos de aperfeiçoamento ou de especialização lato sensu em Educação do Campo, oferecidos pelas universidades públicas federais brasileiras em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, movimentos sociais e outras organizações sociais. Como expressa o conjunto de capítulos que compõem o livro “Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil” (HAGE et al. 2018), a Pedagogia da Alternância, implementada neste Programa, possibilita a dialogia que se estabelece entre os binômios campo-cidade, rural-urbano, universal-local e afirmativo-democrático .

7.7 - A Licenciatura em Educação do Campo

A Licenciatura em Educação do Campo é um curso de graduação criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁴⁶, com o objetivo de formar professores e professoras para ensinar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas do campo, como também na gestão de processos educativos escolares e sociais. Os cursos são ofertados pelas universidades públicas brasileiras e pelos institutos federais de educação e contemplam as áreas de Ciências Agrárias, Artes e Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática⁴⁷.

Essa licenciatura é fruto de uma luta histórica dos povos do campo pela garantia do direito educacional de atendimento à população do campo observando-se as suas especificidades, no que se refere à dinâmica de vida, aos saberes advindos da relação com o trabalho e, sobretudo, ao vínculo com a terra. Trata-se, portanto, de uma formação diferenciada, vivenciada a partir de propostas curriculares que integram as áreas do conhecimento e, por meio de práticas didático-pedagógicas diferenciadas, dialogam com as realidades dos futuros professores e professoras. Para tanto, se referencia na alternância que tem entre seus objetivos relacionar os saberes das diferentes áreas com outros que

⁴⁶ Atualmente é nominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

⁴⁷ Os cursos implementados a partir dois primeiros editais (BRASIL, 2008, 2009) trabalham a Matemática integrada às Ciências da Natureza.

derivam das dimensões política, social e cultural, entre outras, de modo a contribuir com o trabalho que desenvolverão nas escolas do campo.

As práticas formativas da Licenciatura em Educação do Campo têm como fundamento o perfil do profissional que se intenciona formar, em conjunto com os movimentos sociais e sindicais participantes desse processo histórico, com uma compreensão ampliada de seu papel, que entenda a educação como prática social necessária para promover a inter-relação do conhecimento com a escolarização, o desenvolvimento e a construção de novas possibilidades que contribuam para a permanência nos territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo. Espera-se ainda que os professores/as formadores/as e em formação promovam uma profunda articulação entre a universidade, a escola e a comunidade. É dessa forma que as Licenciaturas em Educação do Campo também se aproximam do legado Freireano e exercitam o diálogo como referência de formação de professores/as.

Dessa maneira, todos os sujeitos educativos que compõem os cursos encontram-se quotidianamente desafiados a promoverem processos formativos a partir de metodologias que possibilitem a articulação entre escola e comunidade e permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos em suas vivências socioculturais.

7.8 - Qual o currículo para os sujeitos do campo?

Os operários da Fiat retornaram aos seus trabalhos. Traição? Negação dos ideais revolucionários? Os operários da Fiat são homens de carne e osso. Eles resistiram por um mês. Eles souberam como lutar e resistir, não apenas por eles mesmos, não apenas pelo resto das massas operárias de Turim, mas por toda a classe operária italiana. (Gramsci, Homens de Carne e Osso, 8 de Maio de 1921)

As indagações que se percebe no currículo das escolas do campo partem geralmente das teorias de educação que se tem a cidade como referência e pelos manuais que as escolas recebem todos os anos. Assim notamos que existe certa compreensão de que o currículo é uma ferramenta e não um conjunto de conteúdos que devem ser construídos coletivamente nas escolas envolvendo toda comunidade escolar. Ou seja, os conhecimentos a serem construídos e desenvolvidos passam a ser pensados e praticados com pouca referência nas comunidades envolvidas, o que queremos dizer é que falta uma

relação dialógica que considere as dinâmicas políticas, culturais, experiências educativas, tradições e costumes da comunidade envolvida.

Dessa forma é bom salientar que quando pensamos no currículo temos o entendimento de toda a sua diversidade e concepções que carregam uma leitura ideológica baseado numa hegemonia educacional, ou seja, há uma ampla compreensão do que é educação e como é e deve ser concebida.

Assim, estamos entendendo o currículo nos seus aspectos sociais em sentido amplo para que se possa pensar as relações escolares que venhas a convergir em torno do Conhecimento socialmente produzido para que se possa fortalecer a identidades do Campo. Dessa maneira o currículo fica associado organicamente ao esforço educativo levando em consideração aquela relação comunitária sem perder de vista a relação dialética com as demais realidades e experiências.

Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado *currículo oculto*, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar.

O currículo, entendo, deve ser entendido na relação dialética entre a teoria e prática do fazer educação e, por conseguinte, considerar os diversos saberes: escolares e não escolares, formais livrescos e informais das experiências sociais e populares, pra isso a escola precisa aprender a ler as diversas educações para ter a possibilidade de mudar sua perspectiva de classe incluindo na sua proposta educativa as lutas sociais e populares e assim viabilizar uma educação comprometida e referenciada socialmente.

Não a toa Gramsci chama a atenção para a escola propedêutica para a classe que detém os meios de produção e a escola precarizada e técnica para a classe dos que vivem do trabalho.

A luta contra a velha escola é justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão. Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruído, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá— com escrúpulo e com consciência burocrática— a parte mecânica da

escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta— e com a ajuda de seu ambiente social a "bagagem" acumulada. Com os novos programas, que coincidem com uma queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais "bagagem" a organizar. Os novos programas deveriam ter abolido completamente os exames; prestar um exame, atualmente, deve ser muito mais um "jogo de azar" do que antigamente. Uma data é sempre uma data, qualquer que seja o professor examinador, e uma "definição" é sempre uma definição; mas e um julgamento, uma análise estética ou filosófica? (*Gramsci* 2001, p. 45)

A citação acima nos alerta para o fato que uma das funções do currículo, ao ser formulado, é pensar as diferenças, sem que isso signifique rebaixamento educacional ou mesmo uma educação baseada no senso comum. O que se quer ao refletir sobre a diferença é garantir a histórica luta dos sujeitos do campo e da cidade refletindo criticamente sobre os processos de segregação e a histórica que lhes apresenta como inferiores.

Esse pensamento socialmente produzido e imposto aos povos oprimidos do campo e da cidade está presente nas representações sociais, políticas e culturais e são a expressão cruel de uma sociedade de classes marcada pelo preconceito que tem no jeca uma das suas referências. Não aceitar essas representações deve ser uma das funções políticas da educação e da escola no fazer de um pensamento de currículo a partir da práxis, reafirmando as histórias de luta dos movimentos sociais camponeses e da necessidade de sua emancipação e resistências tendo como referência e reconhecendo os saberes acumulados pelas lutas desses sujeitos nos processos de resistência e de libertação.

O currículo deve expressar com muito rigor a sua referência nessas experiências de luta partindo do pensar e fazer criticamente a partir das lutas populares construindo com rigor uma proposta curricular que proponha uma organização escolar que suas práticas pedagógicas assumam a educação popular, ou seja, as experiências do conjunto de práticas educativas dos diversos movimentos sociais populares como referência central para a educação emancipadora e libertadora.

Essa proposta de organização escolar passará a compreender que o trabalho, as culturas, as experiências, as tradições populares fazem parte do princípio educativo no sentido ontológico, ou seja, trata o ser enquanto um ser, pelo qual compreendido como práxis humana e a forma pela qual o homem e mulher produzem sua própria existência

na relação com a natureza e com os outros. Sob o princípio do trabalho, essa proposta curricular terá como processo formativo a compreensão da historicidade da produção científica e tecnológica referenciada nessas experiências sociais a partir de conhecimentos desenvolvidos que serão apropriados socialmente para a transformação das condições a que somos submetidos a partir da ideologia da naturalização da exploração humana. Por isso Gramsci afirma, a saber:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepção de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por elas modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens de modo historicamente mais adequado à dominação de leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente da vida da natureza visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensa (Gramsci, 1982, p. 130.)

Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente.

Por isso a importância da educação liberadora que é incompatível com uma formação pedagógica que não revele a sua posição frente a opressão.

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (Freire,

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência.

Na objetivação transparece, pois, a responsabilidade histórica do sujeito: ao reproduzi-la criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do auto-reconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história. O mundo conscientiza-se como projeto humano:

o homem faz-se livre. O que pareceria ser apenas visão, é, efetivamente, “provocação”; o espetáculo, em verdade, é compromisso.

Reencontrar-se como sujeito e liberar-se, é todo o sentido do compromisso histórico. Já a antropologia sugere que a “práxis”, se humana e humanizadora, é a “prática da liberdade”.

Reflexivamente, retomam o movimento da consciência que os constitui sujeitos, desbordando a estreiteza das situações vividas; resumem o impulso dialético da totalização histórica.

Por isso a necessidade dos movimentos sociais populares esteja engajado nas lutas da classe a partir de uma compreensão orgânica da situação social da educação. É preciso que também se insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Um homem situado no espaço e no tempo como todos que devem combater para chegar a ser “sujeitos da história”, mas, também, um homem enraizado em uma realidade brasileira que, para nós como para ele, suscita uma interrogação e um compromisso.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece

Encontra-se um excelente exemplo deste movimento de pensamento dialético na análise de uma situação concreta, existencial, “codificada”. Sua “descodificação” exige que passe do abstrato ao concreto; ou melhor, da parte ao todo, para voltar depois às partes; isto implica que o sujeito se reconheça no objeto como uma situação na qual se encontra com outras pessoas. Se a descodificação for bem feita, este movimento de fluxo e refluxo, do abstrato ao concreto, que se produz na análise de uma situação codificada, conduz a substituir a abstração pela percepção crítica do concreto, que deixou já de ser uma realidade densa impenetrável.

Assim, a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não es' adaptada ao homem concreto a que se destina.

Mais exatamente, para ser instrumento válido, a educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito. E isto o que expressam frases como: “A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade aa qual o homem está radicado.”

E preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...

Mulheres e homens integrados/passivos ou sujeitos/ativos de uma sociedade de classes? Esse pergunta nos remete ao enraizamento histórico e social para assim pensar a educação omnilateral⁴⁸, ou seja, uma a concepção de educação e/ou de formação humana que busca levar em conta as diversas dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as suas condições objetivas e subjetivas para seu pleno desenvolvimento histórico.

Nesse sentido essa deve ser a razão principal desse processo de mudança necessária por meio da escola unitária que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista, em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional ou de cultura geral. O advento da escola unitária deve significar socialmente o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo a fim de se exercita a liberdade de pensamento a partir da diversidade de conhecimentos

⁴⁸ O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre.

e experiências que nos são oferecidos pela humanidade e assim transformá-la saindo da função de ajustamento impositivo e saindo da condição de objeto.

7.9 -CURRÍCULO QUALIDADE DE ENSINO E FORMAÇÃO POLÍTICA APROXIMAÇÕES PARA O DEBATE

Até o presente os homens sempre fizeram falsas representações sobre si mesmos, sobre o que são ou o que deveriam ser. Organizaram suas relações em função de representações de Deus, do homem normal etc. Os produtos de sua cabeça acabaram por se impor a sua própria cabeça. Eles, os criadores renderam-se as suas próprias criações. Libertemo-los, pois das quimeras, das ideias, dos dogmas dos seres imaginários, sob o jugo dos quais definham. Revoltemo-nos contra esse predomínio dos pensamentos. Ensinemos os homens a substituir essas fantasias por pensamentos que correspondam a essência do homem, diz um; a comportar-se criticamente para com elas; diz um outro, a expurgá-la do cérebro, diz um terceiro - e a realidade existente cairá por terra (MARX, K e ENGELS, F. 1993: 17).

A preocupação de escrever este artigo vem de uma observação sistemática das atuais e repetidas investidas governamentais em enquadrar as universidades públicas dentro de sua lógica de formação em massa para futuros e atuais professores. Impondo um tipo de formação considerada por muitos como acelerada e precarizada, tais iniciativas têm sido consideradas condizentes com a própria perspectiva da sociedade neoliberal, que procura dar conta da brutal marginalização que vem impondo à classe trabalhadora.

Se não se constituem em uma novidade que as mudanças impostas nos últimos anos pela sociedade capitalista vêm acelerando abruptamente a exclusão/marginalização das massas trabalhadoras, principalmente, se considerarmos a lógica da teoria do capital humano que expressa na educação a superação da condição social, o neoliberalismo tem sido analisado como uma contraposição radical às garantias historicamente asseguradas pela luta dos trabalhadores (as) travadas no sentido de buscar uma qualificação que se some às condições instrumentais de qualificação. Neste sentido, os intelectuais neoliberais entendem ser necessário um novo entendimento a fim de garantir o êxito ideológico do livre mercado, criando, desta forma, uma perspectiva social contrária à luta dos (as) trabalhadores (as), o que rompe com qualquer critério de igualdade, enquanto garantia para que todos tenham as “mesmas condições” de vida.

Na prática, o que se observa é a crescente disseminação da desigualdade. Por outro lado, o discurso oficial investe no paradigma a equidade, enquanto ação jurídica, procurando determinar entre as pessoas relações burocráticas afirmativas aos seus privilégios daqueles que detém o poder de decisão. Esta necessidade do capital em romper

com a igualdade garantida pela luta dos trabalhadores (as) introduz novas exigências para a organização da educação como espaço estratégico do Estado para a formação.

Com isso, o mercado ressurgiu como a grande esperança para reordenar as relações do capitalismo repensando a estrutura social, revertendo os parâmetros da educação para uma sociedade com novas exigências, onde o que se fala é que é preciso forjar um homem com novas concepções, nos moldes da *nova ordem mundial*.

A Universidade, como importante patrimônio social, caracteriza-se pela sua necessária dimensão dialógica de produção/transmissão/produção da experiência cultural, científica e social. E se constitui, essencialmente, em um elemento constitutivo de qualquer processo estratégico e de construção de uma identidade social, independentemente do regime jurídico a que se encontre submetida.

A dimensão pública das instituições de ensino superior se efetiva simultaneamente pela sua capacidade de representação social, cultural, intelectual e científica. E a condição básica para o desenvolvimento desta representatividade é a capacidade de assegurar uma produção de conhecimento inovador e crítico que respeite a diversidade e o pluralismo e não simplesmente preencha uma função de reprodução de estruturas, relações e valores; antes acolha os mais diversos elementos que possam constituir questionamentos críticos que as configurem como protagonistas da evolução histórica da sociedade.

Assim entendida, a universidade pode também contribuir para a adequação das estruturas do Estado às aspirações democráticas em curso na vida política, nacional e internacional e, em especial, ser elemento ativo de intervenção democrática na vida da Sociedade Brasileira. Para realizar tais tarefas, permanecem ainda atuais os desafios de democratização e autonomia da estrutura universitária, para garantir o desempenho da universidade como instituição estratégica da sociedade. A ela caberá contribuir para a formulação de soluções viáveis para os diversos problemas sociais. Não é isto que se observa na história recente do ensino superior no Brasil, sobretudo a partir da implementação da Reforma Universitária imposta pela Lei 5.540 de 1968, proposta e implantada no auge do período de ditadura militar e, em especial, dos anos de 1980 para 1990.

De lá para cá, o que vai se consolidar será um quadro da educação de terceiro grau cujas características seriam: a progressiva aceleração do processo de privatização e de empresariamento do ensino; a crescente desobrigação do Estado quanto ao financiamento

da universidade pública; a definição pelo poder público de uma política nacional que não assegurava condições reais de ensino e pesquisa na produção acadêmica e o autoritarismo estatal.

Com a adoção de tais medidas, os governos privatizaram e degradaram a educação pública brasileira e, em conformidade com os objetivos da Organização Mundial do Comércio - OMC, do Fundo Monetário Internacional - FMI e do Banco Mundial – BM, e transformaram a educação em mercadoria regulada pelos interesses explícitos do mercado. Atuando nessa lógica apregoam-se ideias de que as reformas necessárias se ligam às grandes questões da qualidade e da eficiência do sistema, englobando, entre outros, temas como a autonomia universitária, a avaliação e o credenciamento periódico, a tecnologia nacional, a interação com o governo para a formulação de políticas gerais.

A adoção do Padrão Unitário de Qualidade da Universidade Brasileira⁴⁹, como meta a ser alcançada não significa a busca da homogeneização das instituições e, sim, a necessidade de se atender às diferentes demandas sociais deve ser respeitada. Trata-se da elevação geral do padrão de qualidade das universidades de maneira, inclusive, a contribuir para a superação das diferenças regionais do desenvolvimento econômico e social. É um princípio que se contrapõe à concepção de um padrão de qualidade desigual para a Educação Superior que admite a coexistência de “Centros de Excelência”, dedicados à transmissão e à produção do conhecimento, formadores das elites; e “instituições periféricas” que se ocupam apenas da reprodução do conhecimento destinado à profissionalização das classes menos favorecidas.

A qualidade da universidade torna-se cada vez mais necessária, ganha sentido e atinge a sua finalidade quando torna o produto do fazer acadêmico acessível à sociedade, contribuindo para o seu aperfeiçoamento e melhoria da qualidade de vida da população. Para que isso seja possível, não haveria outra defesa, no nosso entendimento, a não ser por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, o processo de constituição e o parecer que deu sustentação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Pedagogia, propostas e

⁴⁹ Padrão defendido por entidades dos movimentos sociais, em especial pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior - ANDES-SN.

implementadas no último ano, apresenta alguns desafios. A par de ser a formação dos profissionais da educação um tema exaustivamente discutido, cabe aqui destacar alguns aspectos importantes de investigação, como aquilo que pode determinar os caminhos que poderiam ser seguidos num percurso de formação: a saber, uma prática tradicional de um pensamento que segue numa direção cada vez mais precária, minimalista que se coloca historicamente ao lado das necessidades do mundo do capital; ou uma prática educacional capaz de nos constituir na diversidade que é apresentada na sociedade brasileira. Dessa forma, sugere-se que possamos seguir no caminho de uma formação humana mais ampla capaz de assegurar uma formação complexa que assegure uma prática pedagógica para além das DCN.

A história da educação tem sido de perdas irreparáveis e marginalização social, bem como de manutenção de uma prática pedagógica que tem se colocado a serviço do capital e de sua hegemonia a partir da formação pedagógica. Após a chamada redemocratização da educação assiste-se a sucessão de governantes que não têm se mostrado sensíveis a uma prática pedagógica que assuma uma postura crítica em relação às práticas neoliberais.

Essas práticas nos têm levado a uma séria crise da educação chegando a propor uma formação pedagógica intolerável pela sua crescente mercantilização, favorecendo a política de desobrigação do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade e propiciando cada vez mais uma educação marginalizadora.

A sociedade vem discutindo e se organizando para intervir nessa situação, promovendo debates de pesquisas e experiências educacionais, bem como construindo propostas concretas em oposição às que os sucessivos governos, cada vez mais comprometidos com os setores empresariais da educação, vêm implementando. Tais propostas são alternativas ao modelo vigente e se constituem em um projeto político-pedagógico para a educação pautado na ética e na participação democrática a partir de um compromisso de classe, buscando uma educação capaz de formar para além das tais necessidades do mercado, ou seja, uma educação que tenha na humanidade a sua complexidade.

Dessa maneira, é preciso consolidar um projeto educacional que contemple as suas dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e, por

decorrência uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis promovendo uma ruptura com a lógica da equidade que a todo o momento se contrapõe a prática da igualdade.

As diretrizes do curso de pedagogia, por tradição, têm sido elaboradas sob a incumbência de gabinetes ministeriais ou de comissões instituídas para esse fim. Ostentam, quase sempre, programas ou projetos com características setoriais, pontuais, e enfoques meramente economicistas. A maioria deles vincula educação e desenvolvimento, visando a formar “recursos humanos, capital humano”, sem conceber a educação como instrumento que, a serviço de todos, enseje aumentar a probabilidade da criação científica, artística e cultural, resultando em emancipação social e política. Além de peças burocráticas não cumpridas, tais planos são exemplos de que, no Brasil, a educação nunca foi prioridade: basta ver os percentuais destinados à consecução de suas metas, qualitativas ou quantitativas.

Assim, a reformulação do curso de pedagogia para além da legislação deve ser um instrumento de condição humana. Sendo o seu principal objetivo atender às necessidades educacionais da maioria da população marginalizada socialmente. Outrossim, tanto o método quanto o conteúdo devem refletir o seu caráter coletivo e democrático de sua elaboração, assim como deverá fazê-lo na sua implementação e avaliação.

Entendo que a formulação do curso de pedagogia deve refletir a defesa de princípios voltados para a busca de igualdade social. Assim, as concepções de homem, mundo, sociedade, democracia, educação, escola, autonomia, gestão, avaliação, currículo, entre outras devem ser bastante distintas daquelas que os setores sociais, hoje hegemônicos, se utilizam para manter a situação de marginalização que presenciamos. Dessa maneira, no âmbito de uma reformulação como esta devemos efetivamente propor a mudança no modelo social historicamente referenciado no Taylorismo/Fordismo partindo para uma prática que considere a educação enquanto processo educativo que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Essa perspectiva nos remete à busca permanente de um desenvolvimento garantidor de um referencial que articule, pelo campo da formação pedagógica, outros campos como, por exemplo, o fortalecimento de uma política efetiva para a reforma

agrária, uma efetiva política agrícola, uma política de Ciência e Tecnologia e práticas sociais, articuladas com as necessidades dos trabalhadores. Um processo pedagógico que considere as implicações sociais a partir das mudanças sofridas pelo Estado, de sua globalização econômica e cultural, bem como os Blocos Econômicos e do mercado mundial, a fim de não aceitar o processo em curso como inexorável, frente ao qual só resta render-se de forma subalterna e subserviente.

A educação é aqui entendida como um instrumento de formação ampla, de luta por direitos e garantias e emancipação social capaz de contribuir com as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de sociedade com padrões de excelência e adequação aos interesses dos trabalhadores.

Para isso, o ser humano deve ser concebido como ativo, crítico, construtor de sua própria cultura, da história e da sociedade em que vive, para tanto é imprescindível seu acesso a uma educação que lhe proporcione uma formação ampla, desenvolva valores e atributos inerentes à ruptura com a opressão e marginalização social. A educação, nessa perspectiva, deve dirigir-se ao ser humano integral, englobando todas as dimensões de sua relação com o mundo. Assim, um dos principais objetivos do processo educativo é elaborar instrumentos de descoberta, escolha e integração das informações disponíveis. Nessa dimensão a escola se redefine como o espaço de respeito de valores, de tolerância e respeito às diferenças (negros, índios, trabalhadores do campo e da cidade, homossexuais, educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, crianças e adolescentes em situação de risco social, dentre outras) de produção e disseminação de conhecimento e de convivência humana e social, cultural e política, levando sempre em consideração a realidade das relações sociais e de trabalho.

Nessa perspectiva, a reformulação curricular do curso de pedagogia deve estar atenta as demandas sociais e constituir uma grade curricular resultante da construção coletiva e da sua diversidade, fundamentada na análise crítica da realidade social devendo estar atenta à incorporação dos avanços da ciência e da tecnologia aos programas e práticas escolares.

8 CONCLUSÃO

Quero iniciar alertando que aqui não se trata de uma conclusão e sim buscar alguma forma de fechar essa tese. Pois ao ter como o objetivo analisar e/ou compreender as relações entre o Estado, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo com destaque para a dimensão educativa das práticas e concepções educativas dos movimentos sociais populares e sua interação educativa com a Educação do Campo, foi feita uma pesquisa qualitativa da atuação histórica passando por uma limitada discussão sobre o Estado e a sua interação com a sociedade procurando qualifica-lo e afirmando o seu compromisso com a burguesia, a relação entre Educação Popular enquanto movimento propulsor de vários movimentos tanto do ponto de vista teórico como prático o que inspira os Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo a fim de pensar suas concepções e práticas educativas.

A justificativa pela produção da tese vem de uma observação sistemática das atuais e repetidas investidas governamentais em enquadrar as universidades públicas dentro de sua lógica de formação em massa para futuros e atuais professores, impondo um tipo de formação considerada por muitos como acelerada e precarizada. Tais iniciativas têm sido consideradas condizentes com a própria perspectiva da sociedade neoliberal, que procura dar conta da brutal marginalização que vem impondo à classe trabalhadora. Dessa forma chamo a atenção, tendo como referência Freire (1978), para a construção de uma consciência coletiva e a necessidade do diálogo como fundamental para se rever a ordem social injusta em que vivemos.

Assim, a Educação Popular se materializa como a concepção central da educação dos oprimidos, ou seja, a educação das populações empobrecidas pelo capital ou aquilo que se convencionou chamar de “educação não formal”. Assim é preciso entender a Educação Popular como uma educação omnilateral de uma práxis educativa da sua relação dialética entre o educador-educando, de uma concepção e formação de acordo com a ótica do trabalho enquanto princípio educativo, isto é, deve ser um dos elementos fundamentais do projeto social da nossa classe, ou seja, que tenha como referência uma formação integral, considerando a parte técnica-filosófico-política, através da escola unitária. Nesse sentido, a escola unitária dá suporte a uma concepção humana através da construção de um conhecimento que pressupõe um método autônomo e espontâneo a partir da criação coletiva, o que não significa uma educação, como ressalta Gramsci (1978), de

“inventores e descobridores”, mas sim que a aprendizagem se desenvolva naturalmente a partir da postura amigável do professor/a para com o aluno/a, de modo que este possa autonomamente descobrir as verdades que, mesmo que sejam velhas, demonstrem a absorção do método, demonstrando uma certa maturidade intelectual no processo de descoberta de novas verdades.

A Educação do Campo, afirma o autor, é maior que a escola, pois representa um movimento, uma luta histórica e a organização do povo. Embora se reconheça a importância da escolarização, isto não quer dizer que essa tenha que acontecer sob a égide das paredes da escola, ou seja, temos que reconhecer que se trata de mais um lugar de tempos e espaços da formação humana e que não é toda a educação que habita esse lugar. Nesse sentido, se afirma um dos principais argumentos que embasam a concepção e luta pela Educação do Campo, qual seja, o fato das escolas rurais não serem referenciadas pelos conhecimentos e experiências do campo, por isso não apresentarem condições de oferecer aos alunos/as a oportunidade de aprofundar conhecimentos e habilidades a partir da sua vida no campo.

O currículo, é problematizado nos seus aspectos sociais em sentido amplo para que se possa pensar as relações escolares que venham a convergir em torno do conhecimento socialmente produzido e se possa fortalecer as identidades do Campo. Dessa maneira, o currículo fica associado organicamente ao esforço educativo, levando em consideração a relação comunitária sem perder de vista a relação dialética com as demais realidades e experiências.

A educação necessita em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...

A educação deve, assim, dirigir-se ao ser humano integral, englobando todas as dimensões de sua relação com o mundo. Um dos principais objetivos do processo educativo seria elaborar instrumentos de descoberta, escolha e integração das informações disponíveis. Nessa dimensão, a escola se redefiniria como o espaço de construção de valores, de tolerância e respeito às diferenças (negros, índios, trabalhadores do campo e da cidade, quilombolas, ribeirinhos, homossexuais, alunos/as da Educação Inclusiva e da Educação de Jovens e Adultos, crianças e adolescentes em

situação de risco social, dentre outras) de produção e disseminação de conhecimento e de convivência humana e social, cultural e política, levando sempre em consideração a realidade das relações sociais e de trabalho.

A dimensão pública das instituições de ensino superior se efetiva, pois, simultaneamente pela sua capacidade de representação social, cultural, intelectual e científica. E a condição básica para o desenvolvimento desta representatividade é a capacidade de assegurar uma produção de conhecimento inovador e crítico que respeite a diversidade e o pluralismo e não simplesmente preencha uma função de reprodução de estruturas, relações e valores; antes acolha os mais diversos elementos que possam constituir questionamentos críticos que as configurem como protagonistas da evolução histórica da sociedade.

9. REFERÊNCIAS BLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Chico; CARPI, Lúcia e RIBEIRO, Marcus Venício. História da Sociedade Brasileira. 14. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. in: SADER, E; GENTILI, P. (org.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso seu potencial na educação. in: Anais do II Seminário de pesquisa em educação da região Sudeste. Belo Horizonte, p. 24/31, 1983.
- ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- _____. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARAPIRACA, J. O. A USAID e a Educação Brasileira. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.
- ARROYO, M. Educação básica e movimentos sociais. In: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília: UNICEF, UNB, UNESCO, MST, CNBB, p. 13 – 36, 1999.
- BACHELARD, G. O novo espírito científico. in: Obras Escolhidas. São Paulo: Abril Cultural, 1974. Coleção Os Pensadores, nº XXXVIII.
- BOBBIO, N. MATTEUCI, N. PASQUINO, G. Dicionário de Política. 7. ed. Brasília: Ed. UNB, p. 404 – 405, 1995.
- BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J. C; PASSERON, J. C. A profissão de sociólogo. Preliminares epistemológicos. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRAGA, R. Globalização ou neocolonialismo: o FMI e a armadilha do ajuste. In: Revista outubro, São Paulo. nº 4, p. 55 – 68, 2000.
- BOTTOMORE, T. (org.) Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BUCCI-GLUCKSMANN, C. Gramsci e o Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- CALAZANS, Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, J. e DAMASCENO, M. N. (org.). Educação e Escola no Campo. Campinas/SP: Papirus, p. 15- 42, 1993.
- CALDART, R. S. Os movimentos sociais e a construção da escola (do sonho) possível. Contexto e Educação Ijuí/RS: Ed. UNIJUI, p. 100/131, jan/mar 1986.
- _____. Os movimentos sociais e a formação de uma nova pedagogia. Contexto e Educação. Ijuí/RS: UNIJUI, ano 2 nº 08, p. 19/33, out/dez, 1987.
- _____. Os paradigmas teóricos-metodológicos sobre uma forma de educação popular: os movimentos sociais urbanos. Contexto e Educação. Ijuí/RS: Ed. UNIJUI, p. 62/69, abril/junho, 1989.
- _____. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARDOSO, M. L. Ideologia da globalização e descaminhos da ciência social. in: GENTILI, P. (org.) Globalização excludente. Desigualdades, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Vozes, p. 96 – 127, 1999.
- CARRION, R. K. M. e VIZENTINI, P. G. F. (org.) Globalização, neoliberalismo, privatizações. Quem decide este jogo? 2. ed. Porto Alegre. Ed. UFRGS, 1998.
- CASTEL, Robert. A nova questão social. Metamorfoses da questão social. Petrópolis: Vozes, p. 495 – 592, 1998.
- CHESNAIS, F. O capitalismo de final de século. in: COGGIOLA, O. (org.) Globalização e socialismo. São Paulo: Xamã, 1997.
- _____. Rumo a uma mudança total dos parâmetros econômicos mundiais e dos enfrentamentos políticos e sociais. Revista outubro (1). São Paulo: Xamã, p. 07 – 32, 1998.
- CLASTRES, P. 2. ed. A sociedade contra o Estado. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1958.

COELHO, S. C. T. Terceiro setor: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos. São Paulo. SENAC, 2000.

CORAGGIO, J. L. Desenvolvimento humano e educação. São Paulo: Cortez, 1996.

DAVIES, N. O FUNDEF e o orçamento da educação. Desvendando a caixa preta. São Paulo: Ed. Associados, 1999.

DUPAS, G. Tensões contemporâneas entre o público e o privado. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Elisabete, Christofolletti Revista de educação, cultura e meio ambiente Set. - Nº 9 V.1, 1997 1 educação popular e educação de adultos

FALEIROS, V. A política social do Estado capitalista. São Paulo: Cortez, 1991.

FARIAS, F. B. O Estado capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, R. C. Privado, porém público: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERNANDES, R. C. As Organizações Não Governamentais diante do Estado. In: Organizações Não Governamentais: solução ou problema? Gonçalves, H. S. (Org.) São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FERRARO, A e RIBEIRO, M. Políticas públicas em trabalho, educação e lazer: a questão da interdisciplinariedade. in: FERRARO, Alceu Ravello e RIBEIRO, Marlene (org.). Movimentos Sociais: Revolução e reação. Pelotas/RS: Educat, 2001.

FERRARO, A. Movimento neoliberal: gênese, natureza e trajetória. In: FERRARO, Alceu Ravello e RIBEIRO, Marlene (orgs.). Movimentos Sociais: Revolução e reação. Pelotas/RS: Educat, 1999.

_____. Malthus, população, pobreza e educação. Cadernos de Educação. nº 8. Pelotas/RS: EDUCAT, p. 5 – 20, jun. 1997.

_____. Neoliberalismo e políticas públicas. A propósito do propalado retorno às fontes. In: FERREIRA, M. O. V. e GUGLIANO, A. A. Fragmentos da globalização na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 23 – 76, 2000.

FERRARO, Alceu R. & RIBEIRO, Marlene. Introdução. in: Movimentos Sociais: revolução e reação. Pelotas/RS: EDUCAT, p. 09 – 16, 1999.

FIDALGO, Fernando & MACHADO, Lucília. Dicionário de Educação Profissional. Belo Horizonte: NEPE/UFMG, 2000.

FIORI, José Luis. Aos condenados da terra. in: Os Moedeiros Falsos. Petrópolis: Vozes, p. 77 – 88, 1998.

FISCHER, R. M. O desafio da colaboração: práticas e responsabilidade social entre empresa e terceiro setor. São Paulo: ed. Gente, 2002.

FORRESTER, V. O horror econômico. São Paulo: UNESP, 1997.

FREIRE, P. A educação e o processo de mudança social. in: FREIRE, P. Educação e mudança. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Pedagogia do oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRIEDMAN. M. Capitalismo e Liberdade. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: PABLO. G. Pedagogia da exclusão. Petrópolis, ed. Vozes, 1995.

_____. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1994.

FUKUYAMA, F. O fim da história e o último homem. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FURTADO, C. O mito do desenvolvimento econômico. São Paulo: Círculo do Livre, s/d.

GARRISON, J. W. Do confronto à colaboração: relação entre sociedade civil, o governo e o Banco Mundial do Brasil. Brasília: Banco Mundial, 2000.

GIDDENS, A. Para Além da Esquerda e da Direita. São Paulo: UNESP, 1996.

HABERMAS, J. A nova intransparência. *Novos Estudos*. Nº 18. São Paulo: CEBRAP, p. 103 – 114, set. 1987.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

GALVÃO, A. Marxismo e movimentos sociais. *Crítica Marxista*, n.32, p.107-126, 2011.

GOHN, M G. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *História dos movimentos e lutas sociais*. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. *Mídia, terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo*. Petrópolis: vozes, 2000.

_____. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. São Paulo: Record, 1999.

GONÇALVES, H. S (Org.). *O Estado diante das Organizações Não Governamentais*. In: *Organizações Não Governamentais: solução ou problema?* Gonçalves, H. S. (org.) São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

_____. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 7ª Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 4 Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

GRUPPI, L. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

_____. *Tudo começou com Maquiavel as concepções de estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. Porto Alegre: L&PM, 1983.

HABERMANS, J. *O Estado-nação europeu frente aos desafios da globalização*. *Novos Estudos*, São Paulo: CEBRAP, nº 43, p. 87-101, 1995.

TOMMASI, L. WARDE, M. J. HADDAD, S. O. *Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

HAYEK, F. A. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HOBSBAWM, E. *Adeus a tudo aquilo*. in: BLACKBURN, R. (org). *Depois da queda*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 93 – 106,1993.

_____. *Renascendo das cinzas*. In: BLACKBURN, R. (org). *Depois da queda*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 255; 270,1992.

_____. *A Era dos Extremos. O breve século XX – 1914 – 1991*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

HUNT, E. k. e SHERMAN. *A história do pensamento econômico*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1988.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina/PR: Ed. Planta, 2004.

LAUREL, A. C (Org.). *Estado e Políticas Sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1997.

LAVILLE, C e DIONNE, J. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza*. São Paulo: USP, 1998. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

_____. *Reforma do Estado: o privado contra o público*. 2003. Documento inédito. 27 pp.

_____. *Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos novos movimentos sociais na educação*. IN: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. *A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: CLACSO, p. 145 – 176, 2000.

LEHER, R e SADER, E. Público, estatal e privado na reforma universitária. 2003. Documento inédito. 32 pp.

LÊNIN, V. I. O Estado e a Revolução. São Paulo: Hucitec, 1986.

LEROY, J. P. Políticas públicas e meio ambiente na Amazônia. Revista Proposta, nº 59 Rio de Janeiro, p. 33/37, 1993.

LÖWY, M. Marxismo e Teologia da Libertação. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. História e consciência de classe. Lisboa: Publicações Escorpião, 1974.

LUXEMBURGO, R. Reforma ou revolução? São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2001.

MARX, K. Obras Escolhidas. São Paulo, ed. Alfa-Omega, v. 2, 1995.

MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, K. O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MENESCAL, A. K. História e gênese das Organizações Não Governamentais. in: Gonçalves, H. S. (Org.) Organizações Não Governamentais: solução ou problema? São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

MÉSZAROS, I. O século XXI: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. Para Além do Capital. São Paulo: Boitempo; Campinas/SP: UNICAMP, 2000.

Mészáros István. A crise estrutural do capital. In: revista outubro, 2000.

MONTAÑO, C. Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

NOSELLA, Paolo. A Escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OFFE, C. Capitalismo desorganizado. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OFFE, C. Trabalho e sociedade. Vol. II, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

OLIVEIRA, F. Os direitos do antivalor. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. A economia da dependência imperfeita. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

OLIVEIRA, P. de S. Metodologia das ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 1998.

PAIVA, V. Introdução. PAIVA, V. (org.). Perspectivas e Dilemas da Educação Popular. Rio de Janeiro: Ed. Graal, pp. 15 – 60, 1984.

_____. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Loyola, 1983.

PAULO NETTO, José. Capitalismo monopolista e serviço social. São Paulo: Cortez, 1996.

PERREIRA, L. C. B. A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismo de controle. Brasília: MARE, 1997.

POCHMANN, M. A década dos mitos: o novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil. São Paulo: Contexto, 2001.

POULANTZAS, N. O Estado, o poder e o socialismo. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

RAITZ, T. R. Discursos plurais assessorando um movimento popular em Florianópolis: estudo de caso de uma organização não governamental. Florianópolis: UFSC, 1994. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

RIBEIRO, M. Exclusão: problematização do conceito. In: Educação e Pesquisa. v. 25. nº 1. São Paulo: FAE/USP, p. 35 – 50, jan. /jun. , 1999.

_____. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. In: Educação e Pesquisa. v. 28. nº 2. São Paulo: FAE/USP. , p. 113 – 128, jul. , dez. , 2002.

_____. Luta de classes: um conceito em estado político para leitura dos movimentos sociais. In: FERRARO, A. R. e Ribeiro M. (Org.). Movimentos sociais: revolução e ação. Educat, 1999b, p. 137 - 174.

_____. O caráter pedagógico dos movimentos sociais. in: FERRARO, A. R e RIBEIRO M. (Org.). Movimentos sociais: revolução e ação. Educat, 1999a, p. 103 – 136.

_____. Da educação popular à Pedagogia da Terra: apontamentos a uma Pedagogia Social. In: HENZ, C. I. e GHIGGI, G. Memórias, Diálogos & Sonhos do Educador. Santa Maria/RS: UFSM; Pallotti; UFPel, p. 201 – 218, 2005.

RIFKIN, J. O Fim dos Empregos. O declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1995.

RODRIGUES, F.C; NOVAES, H.T; BATISTA, L.B. Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital. São Paulo: outras expressões, 2012.

SADER, E. 3. ed. A Revolução Cubana. São Paulo: Moderna, 1985.

SANTOS, J. dos. Estado e terceiro setor: os (des)caminhos da nova parceria público e privado na educação. In: Universidade e Sociedade. Brasília, ano XV, Nº 35, 2005.

SCHERER-WARREN, I. Cidadania sem fronteiras. São Paulo: Hucitec, 1999.

SOARES, L. T. R. Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial política e reforma. In: TOMMASI, L. , WARDE, M. J. , HADDAD, S. (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHULTZ, T. W. Investindo no povo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. O Capital Humano. Investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria: ou um planetário de erros, crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zaar editores, 1981.

_____. Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estúdios sobre la crisis de la sociedad preindustrial. 2. ed. Barcelona: Ed. Crítica, 1984.

WOOD, E. M. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

wood e Foster. Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1999.

YAZBEK, M. C. Classes subalternas e assistência social. São Paulo: Cortez, 1996.

VENDRAMINI, C. R. pesquisa e movimentos sociais. Educ. soc. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1395 – 1409, set./dez. 2007.

Prefeitura Municipal de São Paulo. Cadernos de Formação Educação Popular e Direitos Humanos, 2015.