

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**AS RELAÇÕES CONTRADITÓRIAS ENTRE MST E ESTADO NA
CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A
EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ, A PARTIR
DE 1990**

CAROLINE MARI DE OLIVEIRA

**MARINGÁ
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**AS RELAÇÕES CONTRADITÓRIAS ENTRE MST E ESTADO NA CRIAÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO NO
ESTADO DO PARANÁ, A PARTIR DE 1990**

Dissertação apresentada por CAROLINE MARI DE OLIVEIRA ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a.: MARIA APARECIDA CECÍLIO

MARINGÁ
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

Oliveira, Caroline Mari de
048r As relações contraditórias entre MST e Estado na criação e implementação de políticas para a educação do e no campo no Estado do Paraná, a partir de 1990 / Caroline Mari de Oliveira. -- Maringá, 2013.
328 f. : il. color., figs., quadro, tabs., gráfico

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Cecílio.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Educação do campo - Políticas educacionais. 2. Políticas educacionais - Paraná - Brasil - 1990. 3. Políticas educacionais neoliberais. 4. Educação rural. 5. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. I. Cecílio, Maria Aparecida, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 370.91734

MN-0000804

CAROLINE MARI DE OLIVEIRA

**AS RELAÇÕES CONTRADITÓRIAS ENTRE MST E ESTADO NA CRIAÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO NO
ESTADO DO PARANÁ, A PARTIR DE 1990**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Cecílio (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Maria Antônia de Souza – UTP – Curitiba/UEPG – Ponta
Grossa/PR

Prof^a. Dr^a. Irizelda Martins de Souza e Silva – UEM

Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral – UEL – Londrina/PR
(Suplente)

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM (Suplente)

Data de Aprovação: 22 de março de 2013

Dedico este trabalho aos educadores e educadoras do campo que lutam por uma educação como prática da liberdade, fazendo do conhecimento um caminho para a práxis transformadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me presenteou e tornou-me capaz de viver este momento ímpar da minha vida. A cada manhã foi possível sentir seu renovo, fazendo-me sentir Sua Presença e capacitando-me a dar continuidade a esta conquista. Por meio D'Ele foi possível apropriar conhecimentos, conquistar espaços e amizades que levarei por toda minha vida.

À minha mãe, Silene, a personificação do amor e da benignidade. Está presente em cada página escrita, em especial por seu cuidado, força e incentivo estendidos a mim durante este processo.

À Gabrielle, irmã, amiga e companheira, que com seu jeitinho, soube estar perto de mim, apoiando e me alegrando sempre que necessário.

Ao meu pai, Marcos, que mesmo sem entender os processos e a rotina que o Mestrado implica em nossa vida, apoiou e vibrou a cada etapa vencida.

Ao meu amor e companheiro, Gustavo. Sem o seu apoio, conselhos e, sobretudo, paciência, nada do que foi feito neste trabalho teria sido possível. Mais uma vez, obrigada pela segurança e por viver a sorte de um amor tranquilo.

Aos meus avós Cida e José Mari, Claudia e Ozório de Oliveira (*in memoriam*), que foram expropriados de produzirem a vida no campo, por um processo de desenvolvimento que até hoje é para eles obscurecido.

À família Oliveira, em especial, meus tios Ivanete, João Carlos, Solange, Denise e Hélio, que sempre estenderam a mim suas orações, alegria, palavras de conforto e encorajamento, compreendendo a ausência nas atividades da família.

À família Galina, por acreditarem em mim, por ser exemplo de força e simplicidade e por apoiarem todo caminho que leva à apropriação de novos conhecimentos.

Às minhas queridas amigas, Kethlen, Luciana e Gabriela, pelo socorro e palavras bem presentes e, principalmente, por respeitarem o tempo de pesquisa.

À turma de 2011 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, em especial, às amigas participantes da linha de pesquisa em Políticas Públicas e

Gestão Educacional Kethlen, Thaís e Daiane. Estendo meus agradecimentos aos colegas de Mestrado Pâmela, Ester, Adriene, Mariana Rosseto, Ariele, Valdiléia, Marilene e Carina (*in memoriam*). Juntos compartilhamos momentos de aprendizagens, interlocuções, indicações de leituras, alegrias, tristezas e preocupações durante os dois anos de pesquisa.

Aos meus companheiros de estudo do Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE) da UEM, pelos momentos ímpares que enriqueceram minhas reflexões. A cada integrante uma palavra que os define, por exemplo: Roze, serenidade e coragem; Darlene, força para transpor grandes barreiras e Maria Eunice, alegria e competência.

À professora Jani, por compor parte da minha vida pessoal e acadêmica. Agradeço por suas palavras de sabedoria, amizade e confiança.

À Rebeca, por suas contribuições e orientações, sobretudo, apoio e amizade, sem os quais teria sido mais difícil. Em especial, agradeço o carinho e a presteza dedicados à correção e normatização deste trabalho.

Ao Elias Brandão, pelo incentivo, respeito, acolhida e confiança. Serei eternamente grata pelas oportunidades concedidas.

Aos companheiros trabalhadores rurais sem terra, que me ensinaram o caminho da apropriação de conhecimento como instrumento da luta de classes, em especial, Cida, Dominique e Vitor de Moraes, pelos diálogos mediados por tecnologias e Maria Izabel Grein, pelos materiais prontamente emprestados.

À Maria Edi, por abrir as portas do seu coração e confiança, possibilitando o estreitamento de laços de amizade, luta e conhecimento. Vejo muito de você em mim e de mim em você. Obrigada por tudo!

Aos funcionários do PPE, Hugo e Márcia, por toda orientação e auxílio disponibilizados.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos, instrumento fundamental para a realização e conclusão desta dissertação.

Aos professores do PPE da UEM, muito deste trabalho devo a vocês, principalmente, à professora Ângela M. B. Lara, por permitir a participação em alguns encontros do GEPPEIN

– Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Políticas Educacionais e Infância, à professora Amélia K. Noma, Marcília R. Periotto, Maria A. Cecílio, Irizelda M. S. Silva e César A. A. Toledo, por todos os conhecimentos e reflexões enriquecedores no cumprimento dos créditos do Mestrado. Vejo-os a cada página deste trabalho, meu muito obrigada por isso!

Ao professor Mário Luiz N. de Azevedo, que contribuiu com a banca de qualificação deste trabalho, pela leitura cuidadosa e pelas reflexões observadas ao longo da pesquisa.

Ao Wagner Roberto do Amaral, que mesmo na condição de suplente da banca de defesa, aceitou contribuir com o enraizamento e conclusão do trabalho.

À Maria Antônia de Souza, referência nos estudos dos Movimentos Sociais do Campo e das políticas de Educação do Campo no Estado do Paraná, agradeço por aceitar o convite para participar da qualificação e banca de defesa e, principalmente, pela atenção e rigor teórico na leitura deste longo trabalho. As sugestões oferecidas serão certamente cumpridas a fim de dar continuidade à pesquisa.

À Irizelda Martins de Souza e Silva, por aceitar o convite para compor esta banca, como também, por “apadrinhar” minha trajetória acadêmica desde o curso de Pedagogia, GEPPGE e no Mestrado em Educação. Sem sua visão e orientação a carga teria sido mais pesada.

E a você, Maria Aparecida Cecílio, minha orientadora, amiga, parceira de todos os momentos. Obrigada por acreditar na minha capacidade, por seus olhares profundos, por seu carinho, profissionalismo e por me levar a compreender o movimento da realidade. Agradeço pela paciência e atenção em todos os momentos de angústia e dificuldade, por se alegrar a cada passo dado e por ser essa fortaleza serena, que nos inspira a seguir seus exemplos. Sua vivência deixa marcas profundas em todos com quem convive e eu jamais serei capaz de retribuir toda a confiança e dedicação a mim concedida.

Enfim, seria impossível enumerar cada contribuição recebida, direta ou indiretamente, para a conclusão deste trabalho. Por isso, muito obrigada por acreditarem nesta jovem pesquisadora que, ainda, permanece enraizada na premissa da continuidade...

A pobreza não explode como as bombas, nem soa como os tiros. Dos pobres, sabemos tudo: em que não trabalham, o que não comem, quanto não pesam, o que não pensam, em quem não votam, em que não creem. Só nos falta saber por que os pobres são pobres. Será porque sua nudez nos veste e sua fome nos dá de comer? (GALEANO, 2012).

O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto a desumanização que resulta da 'ordem' injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça. Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero (FREIRE, 1987, p. 82).

OLIVEIRA, Caroline Mari. **As relações contraditórias entre MST e Estado na criação e implementação de políticas para a Educação do e no Campo no Estado do Paraná, a partir de 1990**. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Cecílio. Maringá. PR, 2013.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Estado na criação e implementação de políticas públicas para a Educação do e no Campo, tomando como referência o Estado do Paraná, a partir de 1990. Para desenvolver o objetivo geral, partimos das seguintes problemáticas: De que forma a luta por políticas públicas para Educação do e no Campo corrobora com o projeto educativo do MST, que visa à emancipação humana? Existe diálogo permanente, contraditório e consensual entre o MST e o Estado paranaense, referente à criação e efetivação de políticas educacionais aos sujeitos camponeses? Frente às orientações internacionais hegemônicas para a educação, como o MST materializa o direito a ter Educação do e no Campo em tempos de mundialização do capital, aprofundada no Brasil a partir de 1990? De que maneira os preceitos dos documentos internacionais influenciam a totalidade da educação e a especificidade da Educação do e no Campo? Como as relações sociais mais amplas definem ações específicas na educação, no trabalho e nas condições de vida dos camponeses? Para dialogar sobre estas questões e contribuir com a reflexão sobre nossa prática social e a continuidade de estudos sobre o tema, procedemos da maneira descrita a seguir. Analisamos a relação dialética entre sociedade, Estado, educação e campo brasileiro, a partir da articulação camponesa em meio à reestruturação capitalista e aos condicionantes ideológicos, políticos, sociais, econômicos e educacionais necessários à mundialização do capital. Em um segundo momento, caracterizamos a formação humana no capitalismo. Debates sobre as políticas neoliberais propostas por agências multilaterais ligadas ao sistema da Organização das Nações Unidas (ONU), destinadas à educação e que fomentam as políticas de contenção da pobreza como meio de regulação social dos pobres, do campo e da cidade, no Brasil e no Estado do Paraná. Por fim, analisamos as políticas para Educação do e no Campo no Paraná. Como são efetivados os diálogos para formulação e implementação das políticas educacionais aos povos do campo e, sobretudo, como o MST articula esse debate no Estado do Paraná a partir da década de 1990. O MST é protagonista das lutas por Educação do e no Campo e articulador do diálogo entre suas demandas e as demandas neoliberais fomentadas pelo Estado capitalista. Ele deve acompanhar as políticas implementadas para o campo e prezar pela formação dos educandos (as) camponeses (as), porque o Estado, como reprodutor da sociedade de classes e executor dos mecanismos neoliberais, pode viabilizar políticas compensatórias e regulatórias da pobreza no campo brasileiro, deixando de materializar o direito à educação nos territórios rurais. No Brasil e no Estado paranaense, a luta pelo direito à educação dos sujeitos sociais do campo, protagonizadas pelo MST, demonstra que é possível pensar uma sociedade e educação para além das premissas do capitalismo, baseada na proposição de uma educação para a emancipação humana. Consideramos que a identificação dos sinais de emancipação política, social e humana propostas pela Educação do e no Campo dão identidade aos sujeitos coletivos de diálogos e de lutas sociais por melhores condições de vida, trabalho, educação e desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Educação do e no Campo; Políticas Educacionais; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Estado capitalista.

OLIVEIRA, Caroline Mari. **The contradictory relations between MST and State in the creation and implementation of policies to the Education on the Field in Parana State, since 1990.** 328 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Maria Aparecida Cecílio. Maringá, 2013.

ABSTRACT

This research has the purpose of investigating the role of the Movement of Landless Rural Workers (MST) and the State in the creation and implementation of public policies for education and in the field, taking as reference the State of Paraná, since 1990. To develop this general goal, we set the following issues: How does the fight for public policies to Education on the Field corroborates the MST's educational project which aimed the human emancipation? There is a permanent dialogue contradictory and consensual between the MST and the State of Paraná about the creation and execution of educational policies to peasants? Based on the dominant international guidelines for education, how the MST materializes the right to education in the field and in times of globalization of capital, which Brazil has deepened since 1990? How the precepts of international documents influence the entire education and the specificity of the Education on the Field? How the broader social relations define specific actions in education, work and living conditions of the peasants? To dialogue about these issues and contribute to the discussion on our social practice and continuity of studies on this topic, we divide the dissertation into five sections, but these constitute three main areas in which we analyzed, initially, the dialectical relationship among society, State, education and the Brazilian countryside, taking as its starting point the capitalist restructuration and how the peasants, especially the MST, articulates to the ideological, political, social, economic and educational constraints required for the globalization of the capital. In a second step, we characterize the human formation in the capitalism, result of multiple determinations and mediated by the hegemony of capital. We discussed about neoliberal policies proposed by multilateral agencies related to the United Nations System (ONU), which aimed at education and foster containment of poverty as means of social regulation of the rural and urban poor and in Brazil and Paraná. Finally, we analyze policies to Education on the Field in Parana, and specifically how the contradictory relations were executed for the formulation and implementation of educational policies to the people of the countryside, and especially how the MST articulated this debate the in State of Paraná in 1990s. The MST in the main role of the struggles for Education on the Field and as the articulator of the dialogue between their demands and neoliberal demands promoted by capitalist State, should follow the policies implemented for the field and regard for the educational training of peasants students, because the State as a executor of class society and the neoliberal mechanisms can enable compensatory and regulatory policies for the poverty in Brazilian countryside, failing to materialize the right to education in rural areas. In the state of Paraná and in Brazil, the struggle for the right to education of social subjects in the field, conducted by MST, demonstrates that it is possible to think a society and education beyond the exigencies of capitalism, based on the proposition of an education for human emancipation. We also believe that the identification of signs of political, social and human emancipation proposed by the Education on the Field, give identity to the collective subjects of the dialogues and social struggles for better living, work, education conditions and a sustainable human development in the field.

Keywords: Education on the Field; Educational Policy; Movement of Landless Rural Workers (MST); capitalist State.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS, E TABELAS

Figura 1 - Famílias em ocupações e famílias assentadas – 1988-2006.....	85
Figura 2 - Violência contra posse e propriedade de camponeses e trabalhadores rurais – 1986-2006.....	86
Figura 3 - Monumento Antônio Tavares Pereira.....	140
Figura 4 - Princípios Filosóficos do MST para educação.....	227
Figura 5 - Escola de Emergência I – Capanema/PR.....	248
Figura 6 - Escola de Emergência II – Castro/PR.....	248
Figura 7 - Escola de Emergência III – Reserva/PR.....	249
Figura 8 - Escola de Emergência IV – Amaporã/PR.....	249
Figura 9 - Escola Municipal 5 de Dezembro – Querência do Norte/PR.....	250
Figura 10 - Mística em formação de professores na Escola.....	253
Figura 11 - Escola Camponesa Municipal Chico Mendes.....	253
Figura 12 - Cadernos da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo.....	258
Gráfico 1 - A luta e a conquista da terra no Brasil.....	84
Gráfico 2 - Evolução do número de pobres na área rural – Brasil 1999-2009 (em 1.000 pessoas).....	115
Gráfico 3 - Imóveis rurais desapropriados por decretos presidenciais.....	136
Gráfico 4 - Investimentos do Banco Mundial na educação brasileira.....	158
Gráfico 5 - Evolução de famílias atendidas pelo programa Bolsa Família.....	161
Gráfico 6 - Evolução do valor total do Programa Bolsa Família.....	161
Gráfico 7 - Variação do Total de Estabelecimentos de Ensino que se declararam como sendo localizados nas Zonas Rurais dos Municípios/Série histórica 2000/2008.....	286
Gráfico 8 – Percentual da Infraestrutura de acordo com o perímetro de localização das Escolas Públicas Estaduais do Paraná segundo o Censo Escolar 2008.....	287
Gráfico 9 - Variação de matrícula da Educação Infantil 2000-2008.....	288
Gráfico 10 - Variação de matrícula do Ensino Fundamental na Zona Rural 2000-2008.....	288
Gráfico 11 - Variação de matrícula do Ensino Médio na Zona Rural 2000-2008.....	289
Gráfico 12 - Percentual de abandono e reprovação das Escolas Públicas Estaduais do Campo no Estado do Paraná.....	290
Quadro 1 - Leis e documentos nacionais e internacionais de subsídio à pesquisa.....	37

Quadro 2 - Cronologia da Violência no campo no Paraná (1990-2000).....	143
Quadro 3 - Acampamentos da Região Norte do Paraná.....	150
Quadro 4 - Acampamentos da Região Sul do Paraná.....	150
Quadro 5 - Acampamentos da Região Noroeste do Paraná.....	150
Quadro 6 - Acampamentos da Região Centro-Oeste do Paraná.....	151
Quadro 7 - Acampamentos da Região Oeste do Paraná.....	151
Quadro 8 - Acampamentos da Região Sudoeste do Paraná.....	151
Quadro 9 - Acampamentos da Região Centro do Paraná	152
Quadro 10 - Procedência dos Grupos que formaram Pontal do Tigre em Querência do Norte/PR.....	251
Quadro 11 - Programas implementados pela SECAD para a educação do campo.....	269
Quadro 12 - Escolas Itinerantes do Estado do Paraná.....	272
Quadro 13 - Ações Governamentais em Educação do Campo.....	280
Quadro 14 - Legislação e documentos de Educação do Campo do Brasil.....	281
Quadro 15 - Legislação e documento de Educação do Campo do Paraná.....	281
Tabela 1 - Brasil e Regiões. Proporção de pobres em áreas metropolitanas, urbanas e rurais em 1990.....	84
Tabela 2 - Evolução do número e proporção de pobres, segundo localização do domicílio - Brasil (em 1.000 pessoas).....	114
Tabela 3 - Investimento do BID no Programa Pró-Rural.....	169

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ACAP - Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária no Paraná
ADECON - Associação de Desenvolvimento Comunitário de Querência do Norte
AGB – Associação de Geógrafos Brasileiros
AID - Associação Internacional de Desenvolvimento
AIE - Aparelhos Ideológicos de Estado
ALN - Ação Libertadora Nacional
ANCA - Associação Nacional de Cooperação Agrícola
ANDE - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
APEART - Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
APEC - Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo
ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
ASSESOAR - Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE - Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte
CEB - Câmara da Educação Básica
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
CEC - Coordenação de Educação do Campo
CEDEJOR - Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CEDES - Centro de Estudos de Educação e Sociedade
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEFFA’S – Centros Familiares de Formação por Alternância
CELAM - Conferências Episcopais Latino-Americanas
CEPA - Sistema Estadual de Profissionalização Agrícola
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CERIS - Centro de Estatísticas Religiosas e Investigação Social
CFR - Casas Familiares Rurais
CGT - Confederação Geral dos Trabalhadores
CIDE - Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação do Chile
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNTE - Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
CNTEEC - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura

COANA - Cooperativa de Comercialização da Reforma Agrária Avante Ltda
COHAPAR - Secretaria Especial da Política Habitacional
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONAM - Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONARCFE - Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONCRAB - Confederação Nacional de Cooperativas da Reforma Agrária no Brasil
CONSED - Conselho Nacional de Secretários em Educação
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
COPAVI - Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória Ltda
CPMI - Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CRAB - Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT - Central Única dos Trabalhadores
DEDI - Departamento da Diversidade
DGE - Departamento de Geografia
DGSC - Cooperação Italiana para o Desenvolvimento
DOI-Codis - Destacamentos de Operações e Informações e os Centros de Operações de Defesa Interna
DTP - Departamento de Teoria e Prática da Educação
EDUTEC - Programa de Melhoria do ensino Agrícola e Industrial
EFA - Escolas Família Agrícola
EMATER - Empresa Paranaense de Assistência Técnica e de Extensão Rural
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ENFF - Escola Nacional Florestan Fernandes
EPPI - Estratégia de Participação dos Povos Indígenas
EPR - Educação para a População Rural
ESG - Escola Superior de Guerra
FAEP - Fundação da Agricultura do Estado do Paraná
FAO - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FASUBRA - Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras
FBAPFE - Federação Brasileira das Associações de Profissionais de Educação Física
FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FENAJ - Federação Nacional de Associações Juvenis
FENOE - Federação Nacional de Orientadores Educacionais
FETAEP - Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná
FETRAF-SUL – A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FMI - Fundo Monetário Internacional
FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

GEPPEIN – Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Políticas Educacionais e Infância
GEPPEGE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA - Instituto de Colonização e Reforma Agrária
INDA - Instituto Nacional de Desenvolvimento agrário
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
IPEC - Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil
IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior
IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens
MANASA – Madeireira Nacional S/A
MASTEL - Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral do Paraná
MASTEN - Movimento dos Agricultores Sem Terra do Norte do Paraná
MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra
MASTES - Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste
MASTRECO - Movimento dos Agricultores Sem Terra do Centro Oeste do Paraná
MASTRO - Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
MINC – Ministério da Cultura
MMC - Movimento de Mulheres Camponesas
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOC – Movimento de Organização Comunitária
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTTR - Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
NEBAs - Necessidades Básicas de Aprendizagem
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONG's - Organizações Não Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PCdoB - Partido Comunista do Brasil
PCN - Parâmetros Curriculares para a Educação
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRI - Programas de Desenvolvimento Rural Integrado
PEC - Proposta de Emenda a Constituição

PJR - Pastoral da Juventude Rural
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE - Plano Nacional de Educação
PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE - Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe
PPE/PROMEDLAC - Projeto Principal de Educação na América Latina e do Caribe
PQE/PR - Projeto Qualidade do Ensino Público/PR
PRELAC - Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe
PROEM - Programa Expansão Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
PROLIND – Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA - Programa de Educação na Reforma Agrária
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
REDUC Rede Latino-americano de Informação e Documentação em Educação
RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica
RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SANEPAR - Secretaria de Saneamento do Estado do Paraná
SBF - Sociedade Brasileira de Física
SEAP - Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa
SESI - Serviço Social da Indústria
SETI - Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior no Paraná
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SUDE - Superintendência de Desenvolvimento Educacional
SUED - Superintendência da Educação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UDR - União Democrática Ruralista
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UENP - Universidade Estadual do Norte Pioneiro
UFFS - Universidade Federal Fronteira Sul
UFPR - Universidade Federal do Paraná

ULTAB - União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas no Brasil
UnB - Universidade de Brasília
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE União Nacional dos Estudantes
UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIAFRO – Ações Afirmativas para a População Negra na Educação Superior
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Fontes primárias.....	35
1.2 Os aportes teórico-metodológicos e os procedimentos da pesquisa.....	37
1.3 Estruturação da pesquisa.....	46
2 ELEMENTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS (NEOLIBERAIS) A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 NO BRASIL.....	49
2.1 Sociedade, Estado e Educação: os camponeses brasileiros e o cenário histórico-econômico da sociedade capitalista.....	52
2.2 A reforma do Estado brasileiro, suas configurações e as políticas neoliberais a partir de 1990: condicionantes ideológicos necessários ao contexto de mundialização do capital.....	90
3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: O IMPERIALISMO ECONÔMICO E O DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO NO CAMPO NO BRASIL.....	105
3.1 A inserção neoliberal no Brasil e o MST na marcha contra o neoliberalismo nas décadas de 1990 e 2000.....	116
3.2 A configuração do MST no Paraná e a política repressiva dos governos paranaenses a partir da década de 1990.....	140
4 EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO: A SUBORDINAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ÀS DEMANDAS DO CAPITAL.....	155
4.1 Educação como política social: o Estado do Paraná e seus vínculos com as tendências nacionais no âmbito da reestruturação capitalista.....	165
4.2 Educação como política social para contenção da pobreza: influências das agências multilaterais para regulação social.....	185
5 MST E ESTADO CAPITALISTA: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES PARA FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ.....	213
5.1 Considerações da proposta educacional do MST na perspectiva de emancipação humana: a caminho da contra-hegemonia do capital?.....	214
5.2 As relações contraditórias entre MST e Estado paranaense: encontros e desencontros para formulação e implementação da Educação do e no Campo na agenda das políticas públicas.....	221
5.2.1 <i>Por uma Educação do e no Campo no Paraná: o MST e o Estado em ação a partir dos anos 2000</i>	254
5.2.2 <i>Da conjuntura atual à influência nas políticas de Educação do e no Campo no Brasil e no Estado do Paraná: para incitar o debate das contradições</i>	283
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	297
REFERÊNCIAS.....	304

1 INTRODUÇÃO

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas [...]. Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar (BERTHOLD BRECHT, 1898-1956).

Quando deixamos de olhar o mundo com olhos de “analfabeto político” e começamos a perceber que a realidade local expressa situações que também são presentes na totalidade social, partimos para o mundo com análises críticas buscando entender ou explicar questionamentos que antes a escola, a mídia, a educação, a igreja, os amigos ou o Estado nos faziam pensar que eram intrínsecos ou mesmo naturais à sociedade e impossíveis de serem transformados. Questões nas quais antes nós não avançávamos nas respostas, mas que a partir da percepção da formação social, política e humana distinta daquela apresentada à sociedade, nos permitiram compreender que somos produto e produtores da história. Somos capazes de perceber que não há uma única forma de organização da sociedade e que existem possibilidades para o alcance da práxis emancipatória.

No âmbito de um curso de formação de professores passamos a olhar o sistema público, o homem, a criança, o trabalhador, o professor, o ser social e reconhecemo-nos como classe trabalhadora. Empossamo-nos de novas interpretações de que a lógica capitalista destrói o ser social, ao atuar nas esferas materiais e subjetivas dos sujeitos sociais, sejam eles do campo ou da cidade. Dessa forma, detectamos a pobreza, a miséria, os excluídos sociais, a violência, o desemprego, a precarização do homem e do trabalho, a corrupção, o trabalho precoce-penoso, a prostituição, as guerras, os discursos, o consenso, as cercas, os latifúndios, o consumismo, a contenção social, a degradação do meio ambiente, as doenças e tantas outras situações enraizadas no *modus operandi* e *vivendi* do capital, que são comumente naturalizadas pelos indivíduos na sociedade capitalista.

Tal entendimento, atrelado às análises das contradições históricas resultantes dos processos de mundialização do capital, foi adquirido por esta pesquisadora no processo de formação acadêmica e no âmbito das discussões realizadas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE/CNPq). Ambos, pautados no referencial teórico materialista histórico, direcionaram nossos estudos a um movimento popular advindo

da classe trabalhadora do campo, que possui um projeto sociopolítico e educacional questionador das bases materiais capitalistas e direciona a construção de uma educação emancipatória, contribuindo com a superação das premências sociometabólicas do capital.

Assim, iniciamos esta investigação como jovem pesquisadora, que não é sujeito sem-terra, mas sujeito da classe trabalhadora, que também sofre com a mercantilização das relações humanas e sente as contradições do capital. Encontramos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) um exemplo de práxis emancipadora e, junto aos parceiros do MST, somamos à batalha por uma Educação do e no Campo no Estado do Paraná e no Brasil. Por isso, justificamos a opção por pesquisar sobre as políticas da Educação do e no Campo, geradas no âmbito do movimento social camponês MST, por partirem de uma realidade singular articulada de forma dialética com a totalidade social e carregada por múltiplas determinações, sendo esta, unidade na diversidade.

Justificamos a relevância desta pesquisa ao defender que a Educação do e no Campo é uma categoria em construção, principalmente, no que tange as políticas públicas educacionais. É marcada por sujeitos históricos que travam lutas antagônicas, cuja essência deriva das disputas em torno da propriedade, por um lado do ponto de vista da acumulação da riqueza e, de outro, da disputa por terra entendida como lugar de moradia e trabalho. Ou seja, existem dois projetos que expressam a luta de classes, marcam as relações sociais no campo brasileiro e influenciam a educação de seus sujeitos sociais (SOUZA, 2010). Temos o desafio de enfrentar a concepção neoliberal de campo e as políticas neoliberais que chegam à escola com grande apelo hegemônico capitalista e defendem a tese da educação com caráter economicista e estritamente urbano, relativizando o rural como local de atraso para o desenvolvimento humano e produtivo.

Constatamos que as propostas curriculares do Estado capitalista, construídas para atender a formação do homem urbanizado, não vão ao encontro das especificidades do sujeito do campo. Respondem as necessidades criadas a partir do processo de industrialização e modernização da agricultura, no intuito de atender ao sistema de produção capitalista. As propostas do Estado resumem-se a instrução para o mercado de trabalho e contenção da pobreza, por meio de políticas de regulação social.

Por isso, ao analisar a formação histórica e social do Brasil e identificar os camponeses como sujeitos historicamente excluídos e expropriados dos direitos sociais universais, como educação, habitação e saúde, observamos a necessidade de investigar o

O MST possui parcerias com universidades, grupos de estudos e pesquisadores que contribuem com a sua luta e com a transformação social.

sujeito coletivo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O MST impulsiona e protagoniza uma proposta contra-hegemônica de educação, norteada pelas necessidades camponesas e contrária ao projeto educativo que reproduz o sistema capitalista e o projeto neoliberal de Estado, sociedade, campo e educação.

O interesse na temática surgiu do reconhecimento de que a educação, sobretudo nas escolas norteadas pelas lutas da classe trabalhadora, possui potencialidades contra-hegemônicas ao modelo escolar vigente, a começar pela resistência em forma de acampamentos, assentamentos, marchas, escolas itinerantes, agroecologia, pedagogia da alternância e mística, que, articuladas, visam à luta popular pela superação da sociedade capitalista.

Junto a estas motivações que justificam a presente pesquisa, constatamos que existem poucos estudos que versem sobre as políticas para a Educação do e no Campo, por isso, é uma categoria ainda em construção. Souza (2010), em suas pesquisas sobre a Educação do e no Campo na pós-graduação brasileira, aponta que podem existir duas razões para os poucos estudos sobre o tema. A primeira refere-se à atualidade desta modalidade educativa, que se constituiu de forma efetiva a partir de 1987, com o Setor Nacional de Educação do MST. Outra razão evidenciada pela autora é o descaso com o território rural brasileiro.

Na década de 1960, época da ampliação da pós-graduação no Brasil, a expressão da modernidade era o urbano, pois os processos de urbanização avançavam aceleradamente e geravam problemas nas cidades devido ao processo de êxodo rural. Assim, o urbano passa a ser interesse das investigações científicas na área da educação. O meio rural, mais uma vez, foi desconsiderado, excluindo o fato de que o urbano e os processos industriais urbanos articulavam-se economicamente ao rural e que esse território também carecia por estudos (IANNI, 2004).

A Educação do e no Campo, ao final do século XX e início do XXI, constituiu-se indispensável às pesquisas relacionadas à educação, principalmente, porque a partir dos anos de 1980 emergiram movimentos sociais que (re) apareceram na cena pública e política, buscando um projeto democrático de sociedade. No final da década de 1980 até os anos 2000, o MST, bem como pesquisadores educacionais, compreenderam que para conquistar direitos no e do campo, o rural precisava ser investigado e valorizado para fins de produção do conhecimento educacional, com vistas à formação humana, mediante o trabalho com os conhecimentos historicamente produzidos (SOUZA, 2010)².

² Segundo dados informados por Antônio de Miranda (Escola Nacional Florestan Fernandes) em debate proferido na Universidade Estadual de Maringá, no dia 13 de agosto de 2012, 95% das pesquisas existentes na

Com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), este trabalho versa sobre as políticas de Educação do e no Campo, a partir das relações contraditórias entre o MST e o Estado capitalista, tomando como especificidade uma unidade da federação, o Estado do Paraná. Para tanto, optamos pelas pesquisas bibliográfica e documental, as quais nos auxiliam nas análises sobre o arcabouço ideológico neoliberal na fase do capitalismo contemporâneo, sobre as bases produtivas que consolidaram historicamente a sociedade capitalista por diversas fases e, por fim, as novas determinações decorrentes das relações sociais, políticas, econômicas e educacionais que produzem e reproduzem tanto as contradições e crises estruturais do capital quanto às condições materiais para sua superação.

Diante da lógica estabelecida na atual fase do capitalismo, apreendemos que parte da sociedade vive regida pela ótica do capital e entende que vivemos em uma sociedade sem luta de classes, porque o capitalismo seria capaz de minimizar as desigualdades do mundo. Algumas pessoas acreditam que as oportunidades de empregabilidade estão à disposição de todos, e que a ascensão social relaciona-se com o investimento que cada indivíduo faz em si mesmo. Com esses discursos provenientes de um consenso extremamente hegemônico e apologético do capital, compreendemos que o ideário neoliberal, ao suprimir a luta de classes e as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, forma uma consciência social alienada e alienante, produzida de forma objetiva e subjetiva nos indivíduos sociais.

Historicamente, o que detectamos nas práticas e nos discursos hegemonicamente construídos pelo capital é: o aumento da pobreza, da miséria, da violência, das guerras, do consumismo desde a mais tenra idade, do desemprego, das doenças da mente e do corpo, da degradação do meio ambiente, da precarização do trabalho, da fome endêmica e epidêmica; a ausência de garantias de direitos universais como escola, saúde, trabalho, habitação; a falta de terras para produzir para o sustento e de um sistema de proteção social. Estes e outros problemas expressam a violência objetiva e subjetiva que o Estado brasileiro produz em favor da acumulação e concentração da riqueza no modo de produção capitalista.

Contudo, também existem sujeitos sociais que, diante das contradições inerentes ao capital, se organizaram política e ideologicamente para cobrar o que foi expropriado de sua condição humana, para não perecerem em uma condição inanimada. Assim, constituíram-se os Movimentos Sociais do Campo que, historicamente, tiveram seus direitos sociais

agricultura são voltadas para o agronegócio. Apenas 5% estudam outros modelos de agricultura, entre eles os processos agroecológicos. Isso nos comprova que os investimentos em pesquisas e educação nos séculos XX e XXI se articulam ao capital e têm suas bases na teoria neoliberal de Theodore W. Schultz (1902-1998) na obra "O capital humano: investimento em educação e pesquisa" (1971), a qual será, brevemente, discutida adiante.

marginalizados desde o século XVI, com as capitâneas hereditárias, Revolta de Canudos, Contestado e outros conflitos que foram marcados por lutas pelo direito às terras no Brasil.

Até o século XXI a luta por terra não foi superada. Ela foi retomada por meio da luta por reforma agrária que, a partir do contexto da ditadura civil-militar³, constituiu uma das mais prementes necessidades sociais do Brasil. A luta por reforma agrária passou a ser eixo constituinte do MST, organizado oficialmente no contexto brasileiro a partir de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná, como uma das maiores e mais disciplinadas organizações sociais que resistem às ordens capitalistas e denunciam a marginalização histórica das populações que vivem no e do campo no Brasil.

Pinassi (2009) afirma que o MST surgiu concomitante a um projeto fincado no crescimento econômico e na distribuição da riqueza, que era totalmente desigual, despertando temor e respeito ao planejarem ocupações sucessivas de áreas improdutivas, inspirados na Teologia da Libertação e nos preceitos socialistas.

É necessário destacar que entendemos a concepção de Movimentos Sociais do Campo a partir de D'agonstini (2009) e Titton (2006), que explicitaram a origem dos Movimentos Sociais do Campo no seio da luta de classes, em favor da luta por um projeto histórico socialista. Embora esses movimentos tenham protagonismo à frente de diversas lutas sociais, não podemos confundi-los com a concepção pós-moderna, que atribui a esses sujeitos a centralidade de atores sociais na efetivação do que o Estado deveria cumprir, excluindo toda a historicidade e esvaziando todo conteúdo da materialidade da luta de classes e construção do projeto histórico transformador, que nega a totalidade hegemônica do capital.

O MST, junto a outros movimentos sociais brasileiros e internacionais, como: o Movimento Indígena no Brasil; o Movimento das Mulheres Camponesas; o Movimento Quilombola; Articulação Puxirão dos Povos Faxinalenses - a Via Campesina (âmbito mundial); o Movimento Zapatista do México; o Movimento Camponês de Santiago Del Estero na Argentina; o Movimento para o Socialismo da Bolívia e demais movimentos que expressam resistência na América Latina e no mundo, originou-se da condição trágica e atual do desemprego estrutural, causador de desigualdade e miséria aos excluídos do processo de acumulação, centralização e concentração burguesa. As ações dos referidos movimentos

³ Nesta pesquisa optamos pelo termo ditadura civil-militar por entendermos, dentro de uma perspectiva teórica e política, que a chamada "ditadura militar" no Brasil não foi apenas militar. Boff (2012) afirmou que no Brasil não houve um golpe militar, mas um golpe de classe com uso da força militar. O termo mais coerente, de acordo com o posicionamento político a qual tomamos é denominar o período de 1964-1985 de ditadura civil-militar, indicando que a ditadura teve o apoio e participação de vários setores não militares: empresários (financiamento), meios de comunicação, políticos e países hegemonicamente dominantes, como os Estados Unidos da América (EUA).

sociais partem de um forte apelo crítico e ideológico, que resiste ao tempo e ao desenvolvimento do capitalismo devido ao fracasso que o mesmo desenvolve na sociedade (PINASSI, 2009).

No Brasil, desde meados da década de 1980, as reivindicações e/ou resistências do MST por meio de marchas, ocupações, protestos, vigílias, romarias, acampamentos e manifestações têm sido objetivas para chamar a atenção da sociedade brasileira para a grave situação de pobreza e desigualdade no campo. Exigem mudanças do governo brasileiro e evidenciam a exploração e a expropriação das classes dominadas pelas classes dominantes, que são enraizadas no modo de produção capitalista. Além disso, o MST tem mostrado que existem outras possibilidades para conquistar uma sociedade para além do capital, na qual não haverá segregação de classes sociais (MÉSZÁROS, 2007).

Uma das maneiras pelas quais a ideologia neoliberal tem sido propagada pelo consenso hegemônico como “única” forma de gestão da sociedade é a educação, que intenta formar homens que mantenham a ordem capitalista imposta na tessitura social. Diante desse pressuposto é que o MST coloca-se em movimento pela educação, ao atrelá-la a um projeto popular da reforma agrária que busca advogar as lutas sociais dos camponeses organizados para combater a ditadura do capital no campo e materializar a democracia no Estado.

A educação para o MST tem uma concepção diferenciada da educação mercadológica apreendida pelos organismos multilaterais e pelos Estados capitalistas após a reforma educacional de 1990 no Brasil. Para o MST, a educação deve partir da realidade dos envolvidos no processo, isto é, partir da realidade dos camponeses. Caldart (2008 *apud* SANTOS; PALUDO e OLIVEIRA, 2010, p. 15) explicita que a Educação do e no Campo é:

Uma concepção que ‘nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país’.

Durante o percurso histórico da educação no Brasil, compreende-se que a escola serviu como instrumento de segregação entre dominados e dominantes e que no contexto da redemocratização do país esta seria o principal *locus* de emancipação humana e campo de luta por superação das contradições sociais. Entretanto, a escola continuou servindo para a consolidação da ideologia dominante na sociedade, principalmente após vastas orientações dos organismos multilaterais vinculados ao sistema da Organização das Nações Unidas

(ONU) (FRIGOTTO, 2002; BENEVIDES, 2002; CIAVATTA, 2002).

Decorre dessa premissa a necessidade de “ocupar” escolas, devido à dificuldade dos educandos camponeses terem acesso à educação. O sentido de ocupar aqui pretendido não se refere ao mesmo procedimento da ocupação de terras e sim como pressuposto de luta por construções de escolas nas áreas rurais e luta contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada à mercê das demandas do desenvolvimento econômico no campo, no qual predominou a educação rural. O MST visa, ainda, garantir a construção de uma educação que atenda às necessidades e especificidades camponesas e a construção dos espaços culturais e da preservação da identidade e da cultura camponesa, composta por seus sujeitos sociais: educandos (as), educadores (as), comunidade, trabalhadores (as) rurais e outros sujeitos do campo.

Cabe aqui ressaltar que a luta dos camponeses é histórica, com vistas à garantia de direitos, entre eles a educação, os quais foram expropriados dos camponeses ao longo do desenvolvimento de um país essencialmente agrário como o Brasil e que deveria materializar o direito a educação, principalmente, no campo. Em 1988, a Constituição Federal brasileira definiu a educação como um direito social, expressado no Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 49).

A Constituição Federal de 1988 afirma no Artigo 208 o dever do Estado com a educação em relação à garantia do “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” e ainda, no parágrafo primeiro do mesmo artigo “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Isto é, os brasileiros, entre eles os povos do campo, independente da idade, têm direito a ter direito à educação e é o Estado brasileiro que deve proporcionar as condições reais e materiais para que a educação se efetive em todo território nacional, em especial, no campo brasileiro.

Chauí (2002, p. 334) compreende que um direito opõe-se às “necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais”. O direito, tendo essa característica universal, faz referência a todos os seres humanos, independente da sua condição social, faz parte de uma construção histórica da luta de milhares de pessoas. Chega às conquistas que temos e subsidia a ideia de construir historicamente a luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais por uma

Educação do e no Campo e, sobretudo, pelo direito a viver no campo com vistas a proporcionar o desenvolvimento popular do campo.

Souza (2002) afirma que a não garantia plena desse direito, principalmente aos povos do campo, fomenta ações das lutas de classes sociais reivindicativas de escolas públicas e de qualidade do ensino respeitando a diversidade do e no campo.

Nesse sentido, vislumbra-se a construção de uma escola contrária ao ideário em que a sociedade caminha e a constituição da Educação do e no Campo⁴. Esta, contrapondo-se às bases do projeto de sociedade hegemônica e destrutiva da formação humana, por meio da mercadorização da educação (FRIGOTTO, 1995). Embora os Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST, tenham conquistado leis específicas para as escolas do campo, ainda não temos a escola e a educação que queremos. Contudo, muitos passos estão sendo dados por meio do esforço dos trabalhadores (as) rurais e dos parceiros do movimento na luta por Educação do e no Campo, como é o caso desta autora e do Grupo de Pesquisas GEPPGE, do qual deriva esta pesquisa.

A partir da função destinada à Educação do e no Campo na década de 1990 no Brasil e, em especial, no estado do Paraná, constituem-se, assim, as interrogações basilares desta pesquisa: De que forma as relações sociais amplas definem ações específicas para a Educação do e no Campo e as condições de vida dos camponeses? Quais os fundamentos que sustentam os conceitos, termos e ações defendidos nas políticas de Educação do e no Campo no Brasil e no Paraná? Por que, como e qual é a proposta de educação defendida pelo MST? De que maneira os preceitos dos documentos internacionais influenciam a totalidade da educação e a especificidade da Educação do e no Campo? Como as políticas de Educação do e no Campo têm se alinhado ao ideário neoliberal? Como os Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST, efetivam diálogos com o Estado paranaense na busca pela criação e implementação de políticas públicas para a Educação do e no Campo? Estes são alguns dentre os diversos questionamentos que nos tem acompanhado durante todo o processo de elaboração desta pesquisa e que se articulam às situações particulares relacionadas à totalidade social capitalista.

Para dialogarmos sobre estas problemáticas e contribuir com a reflexão sobre nossa prática social e a continuidade de estudos sobre este tema, propomos como objetivo geral

⁴ Segundo GUHUR (2010), a criação e especificação Educação do Campo acompanhou a constituição do MST na primeira metade da década de 1980. Desde então, a Educação do Campo é dividida em cinco períodos, sendo o 1º A Constituição da questão escolar (1979-1991); 2º Consolidação da Proposta de Educação (1992-1995); 3º Ampliação da escola à educação (1996-2000); 4º Massificação da escola (2001-2006); 5º Crise da escola e espaços de articulação entre o MST e o Estado (2006-atual).

desta pesquisa: analisar as relações contraditórias entre o MST e o Estado capitalista na criação e implementação de políticas para a Educação do e no Campo no Paraná, a partir de 1990. E atrelado ao objetivo geral exposto buscamos três objetivos específicos, a saber:

- Discutir a relação entre sociedade, Estado e educação, baseada a partir da reestruturação capitalista (década de 1970) e de como os camponeses se articularam aos condicionantes ideológicos, políticos, sociais, econômicos e educacionais necessários à mundialização do capital.

- Caracterizar a formação humana no capitalismo, fruto da subordinação do campo educativo ao capital. Pautados nessa concepção de educação, debatemos sobre as políticas neoliberais propostas por agências multilaterais, tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) e Banco Mundial, destinadas à educação, que se articulam às políticas de contenção da pobreza como meio de regulação social no Brasil e no Estado do Paraná.

- Analisar as políticas para a Educação do e no Campo no Paraná e, de forma mais específica, investigar como se efetivam as relações contraditórias entre o MST e Estado capitalista nos processos de criação, implementação, garantias e lutas por políticas públicas para a Educação do e no Campo no Paraná, a partir de 1990.

A partir da década de 1990, a Educação do e no Campo foi consolidada como proposta interligada ao MST, juntamente com a construção da reforma agrária, visando à garantia de direitos sociais estabelecidos nos textos legais nacionais. Ademais, para resistir na terra é necessária uma educação que forme sujeitos coletivos e humanizados⁵ no processo de construção da história individual e coletiva do país. Portanto, entendemos que a escola é um dos espaços educativos, visto que a vivência no movimento e a história desses sujeitos também se constituem como educação para o MST (GUHUR, 2010).

A proposta de educação do MST parte dos seguintes pressupostos:

Que tipo de pessoa queremos formar para nossos quadros; que objetivos específicos têm a escola nesta formação; quais os principais princípios e orientações metodológicas para os professores de assentamento; que tipo de professor é necessário para este tipo de escola; como deve ser a relação da escola com o conjunto do assentamento; como deve ser a relação com o Estado e com outras entidades; quais os principais desafios para realizar esta

⁵ A Educação do Campo que prioriza a formação social dos homens, vinculada ao projeto de formação para a transformação social e ação militante prioriza dois princípios fundamentais para seu fomento: 1) princípios filosóficos da educação do MST; 2) princípios pedagógicos da educação do MST. Mais informações consultar Souza (2002, p. 199).

proposta em todas as escolas de assentamentos do MST? (MST, 1990, p. 3).

Dessa proposta de educação sistematizada pelo MST, entende-se a importância e a emergência das lutas por ocupações de escolas atreladas às ocupações de terra, por meio da luta por políticas públicas para a Educação do e no Campo no Brasil, que contemplem uma parcela da sociedade excluída desde o período da colonização brasileira no século XVI.

Para fomento de políticas públicas para a Educação do e no Campo, fez-se necessário a organização e articulação de espaços de diálogos entre os Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST e o Estado capitalista. Tomamos como referência o Estado do Paraná, que possibilitou o diálogo a partir do final da década de 1990 e tem esta relação, até os dias atuais, marcada por encontros e desencontros no processo de criação e implementação da Educação do e no Campo como política pública. Política que deixa a condição de política social de caráter compensatório e traz em seu âmago a tentativa de mobilizar a classe trabalhadora a lutar por conquistas de direitos sociais e por uma sociedade para além do capital.

A Educação do e no Campo ocorre na perspectiva de um projeto social alternativo do ideário neoliberal, por entender que este não é a última e única forma de organização da sociedade e que por meio da tomada de consciência⁶ da classe trabalhadora e de sua práxis esta sociedade poderá ser superada. A proposta educacional do MST faz parte de um processo de luta social, reflexão coletiva e práxis humana e educativa, vinculadas às lutas dos trabalhadores (as) rurais.

Caldart (2005, p. 64) explica que a Educação do e no Campo faz parte de um projeto político e social maior, em que: “antes ou (junto) de uma concepção de educação, ela é uma concepção do campo” e ainda explica que “não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele”. Proposta esta que se diferencia do que Ianni (2004, p. 145) afirma sobre o campo ser entendido na concepção capitalista como meio de produção, no qual “produzir é produzir para manter e desenvolver o ‘modelo econômico’ adotado, eminentemente aberto à economia internacional”.

Nessa perspectiva, a Educação do e no Campo está vinculada ao desenvolvimento social do território camponês. Caldart (2005, p. 27) defende que a Educação do e no Campo é pensada pelos seus próprios sujeitos, encarados como protagonistas sociais, na luta de uma Educação “no e do” Campo, em que “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

⁶ A partir de Paulo Freire (1980) entendemos que a consciência é um ato de libertação da ordem hegemonicamente posta pelo capital e que propicia por meio da educação uma aproximação crítica da realidade.

participação, vinculada à sua cultura, e às suas necessidades humanas e sociais”.

Cecílio, Hirose e Silva (2010) asseveram que as diversas ações que corroboram com a permanência e luta por terra, educação e, em consequência, a escola, se fazem necessárias para contribuir com o projeto que se baseia em inserir o campo e a educação vinculada às bases sociopolíticas e econômicas do Brasil e que visem à superação do campo como lugar de atraso e o descompasso histórico em relação aos camponeses.

Pensando na inserção da educação feita pelos trabalhadores rurais, atendendo às necessidades da identidade camponesa e amparada legalmente pelo Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996, é que a Educação do e no Campo passa a fazer parte do diálogo entre o MST e o Estado brasileiro, sujeitos estes que expressam uma disputa conceitual, ideológica, econômica, política e educacional, sendo que o primeiro se insere na condição de reivindicador de políticas públicas educacionais para os sujeitos do campo e o segundo, Estado brasileiro, subordina a educação e as discussões das demandas camponesas a uma lógica estritamente economicista.

Nesse sentido, existe a necessidade da educação não ser estabelecida a partir de uma elite que pensa sobre e para a educação no campo, como tem feito, por exemplo, o Estado do Paraná e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) em favor do agronegócio. A necessidade existente é de que a educação seja construída por educadores e educadoras, trabalhadores e trabalhadoras do campo, destinada ao espaço coletivo em que estão inseridos.

Essa educação deve visar uma proposta pedagógica própria,⁷ norteada pela concepção marxista de educação, em que toda aprendizagem e todo conhecimento deve partir da realidade, como ponto de partida e chegada. Deve contrapor-se às propostas do projeto neoliberal, que está a favor do modo de produção da sociedade capitalista, formando trabalhadores alienados, despolitizados e sem consciência da realidade local e global que os cercam.

Dentre as crises cíclicas do capitalismo, em que as consequências são vistas gritantemente nos povos minoritários e que constitui um país gigante com os pés de barro (FERNANDES, 1991), fez-se necessário o entendimento da concepção de educação, que é delineado por projetos antagônicos de sociedade, a qual prevalece uma educação que favorece a ideologia neoliberal. Como consequência desta concepção de educação norteada pelo e para o capital, defende-se a formação dos homens baseados nos preceitos da liberdade de mercado, como poderemos ver debatidos nas próximas páginas desta dissertação.

⁷ Ver princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST em: MST. Princípios da Educação no MST. São Paulo, MST, **Caderno de Educação**, n.8, 1997.

A educação que é prezada pelo MST é voltada à formação humana, ao coletivo, à consciência das questões locais e globais que os rodeiam e, sobretudo, formando-os teoricamente para que possam se organizar e levantar questionamentos e disputas contra as ações governamentais do Estado capitalista. Na concepção do MST, a educação é um direito social a ser garantido e está amparada legalmente na CF (1988) e na LDB – Lei nº 9.394/96. Por outro lado, o Estado capitalista visualiza a garantia do direito à educação às populações do campo como favor, por isso implementa políticas de governo aos educandos camponeses, quando na verdade a Educação do e no Campo, inserida no contexto da educação universal de qualidade, deveria ser garantida como política de Estado, assim como prevê a Constituição Federal Brasileira de 1988 e as leis subsequentes que a seguem.

A Educação do e no Campo, consolidada por meio das práticas educativas do MST, foi “reconhecida”⁸ pelo Estado brasileiro a partir do final da década de 1990, quando alcançou status de política pública social com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 01/2002). Temos aqui uma contradição social, uma vez que a Educação do e no Campo, conquistada como política pública, é tratada como estratégia de governo (por isso é social), e não garante a permanência das conquistas voltadas para as populações camponesas no Brasil em diferentes tempos históricos.

Arroyo, Caldart e Molina (2009) discutem que antes da década de 1990, a educação voltada para a classe trabalhadora das zonas rurais prevalecia como um apêndice da educação urbana. Os Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST, lutaram para alterar essa realidade excludente, pressionando o Estado brasileiro para instituir diretrizes curriculares que fossem ao encontro das especificidades dos camponeses, fortalecendo as políticas públicas para uma educação de qualidade para com a escola camponesa e seus profissionais, tanto do ponto de vista social, quanto científico.

A Educação do e no Campo é uma política social, ou seja, ela ainda não é política de Estado, mas de governo, com caráter social. Política social porque foi demanda da sociedade civil organizada, advinda dos Movimentos Sociais do Campo, que lutaram pela oferta da Educação do e no Campo pelos governos brasileiros. O governo acatou as reivindicações, está executando, porém como uma oferta compensatória e marginal e, paulatinamente, insere por meio de suas políticas, concepções neoliberais ao *locus* escolar camponês, dificultando a luta

⁸ Entendemos que a Educação do e no Campo foi “reconhecida” como Política Pública pelo Estado, porque a mesma adentrou o ordenamento jurídico educacional com o status de Política Pública. Contudo, é materializada por meio de Políticas Sociais, ou seja, políticas de governo. Aplicadas paulatinamente para compensar necessidades sociais e educacionais dos sujeitos que estão no campo.

dos Movimentos por uma educação de qualidade no campo. A Educação do e no Campo como política social não tem garantias nas trocas de governo. Assim, o Estado capitalista não garante a educação do e no campo como direito preconizado em documentos oficiais aos marginalizados do campo.

Souza (2002) afirma que os fatores que contribuíram para o estabelecimento de diálogo entre MST e o estado do Paraná, no âmbito educacional, foram: a existência de professores sem formação para atuar no ensino fundamental; elevado número de jovens e adultos analfabetos nos assentamentos e acampamentos rurais; a presença de funcionários da Secretaria Estadual de Educação dispostos a participar de projetos de educação vinculados às áreas rurais; a reivindicação do MST em relação às escolas e educação através de parcerias com o governo.

O sujeito coletivo, MST, fortalecido e organizado, estabeleceu parcerias que possibilitaram a inserção da Educação do e no Campo na agenda das políticas públicas do Estado do Paraná. Segundo Souza (2002), as primeiras parcerias estabelecidas entre a Secretaria de Educação do Paraná e a entidade jurídica do MST - Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA) - foi organizada a partir da alfabetização de jovens e adultos sem-terra, cuja organização da parceria se dava da seguinte forma: o MST selecionava e contratava monitores, organizava o processo pedagógico, executava o projeto e buscava novas parcerias com organizações não governamentais (ONGs) e universidades. À Secretaria de Educação (Estado) cabia a função de acompanhar o trabalho desenvolvido, supervisionar a implantação e execução do projeto, produzir material pedagógico em conjunto com a ANCA/MST e repassar os recursos financeiros à referida entidade jurídica.

Os relatos de monitores dos programas de alfabetização de jovens e adultos camponeses no Paraná⁹ afirmam que o Estado não ajudava com os cursos de capacitação ofertados conforme o combinado entre o processo das parcerias. Eles argumentaram que às vezes, quem bancava os recursos financeiros era o próprio MST, bem como, no incentivo do trabalho o Estado também se omitia. Dessa forma, algumas parcerias não foram renovadas, marcando, assim, o caráter de política neoliberal compensatória aos povos do campo¹⁰.

Souza (2002) afirma que essa problemática decorre do receio que o Estado tem de viabilizar verba à educação dos assentados e acampados e contribuir com o fortalecimento do movimento na disputa por terras e outras demandas sociais. Afinal, o fomento de políticas

⁹ Entrevistas coletadas pela Prof^a. Maria Antônia de Souza (UTP/UEPG) no projeto de pesquisa que focalizou os estudos nos programas de Alfabetização de Jovens e Adultos no Paraná no período de abril a dezembro de 1999.

¹⁰ A parceria entre Secretaria de Educação do Paraná e MST para alfabetização de jovens e adultos durou entre os anos de 1996 a 1998.

sociais compensatórias é importante para a administração do Estado, porque traz em sua essência a tentativa de apascentar a classe trabalhadora, no tocante à luta por conquista de direitos sociais, como terra e educação.

No âmbito do governo federal, outra parceria existente ocorre entre MST, universidades e Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), constituindo o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que coordena, cria, desenvolve e amplia os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. O PRONERA também atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

As parcerias no âmbito do governo federal, como as vinculadas ao PRONERA, ainda existem em função da pressão e demanda do MST, que persistentemente revela altos índices de analfabetismo nas áreas rurais (SOUZA, 2002). Contudo, essas parcerias podem ser contínuas ou descontínuas, por conta da ação dos atores sociais, funcionários do Estado, que desenvolvem projetos com o MST e atores sociais que não dão continuidade no desenvolvimento dos projetos, em função do dispêndio de verbas, por falta de interesse ou mesmo por trocas de governo. Enfim, a educação do MST depende do Estado em função do repasse de verbas e certificações. Vale lembrar que o controle é estritamente financeiro e não pedagógico.

Souza (2002, p. 224) explicita que:

De qualquer forma, quando se trata do MST, existem interesses políticos, tanto na esfera estadual quanto federal, no sentido de anulação das ações e da visibilidade do mesmo, tendo em vista que é um dos poucos movimentos fortalecidos na sociedade civil. Portanto, a interrupção de convênios e atrasos no repasse de verbas devem ser analisados também à luz de tais conflitos.

As lutas sociais reivindicativas por educação, em todos os níveis de ensino, passam por interferências da Articulação Nacional por uma Educação do Campo e da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, que desenvolvem seus trabalhos com o objetivo de proporcionar a ampliação do debate sobre educação a partir do contexto camponês, ressaltando sua cultura, visão de mundo, espaço, modo de vida, organização familiar e trabalho.

Além das parcerias estudadas acima, temos, a título de exemplificação, as principais aberturas do diálogo entre MST e Estado capitalista: o I ENERA - Encontro Nacional de

Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, promovido pelo MST em julho de 1997 na cidade de Brasília/DF; a Conferência por uma Educação Básica do Campo, em 1998 em Luziânia/GO; em 2004, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia/GO, que marca o compromisso de dinamizar a história, uma vez que o período histórico e político-educacional propiciava o ressurgimento da questão da educação dos camponeses e organização como sujeitos coletivos de direitos¹¹. De acordo com Santos (2009, p. 40), havia a necessidade de inserção de atuação nas políticas públicas, visando à compreensão do funcionamento do Estado para atuarem em relação a ele “ora contrapondo-se, ora lutando contra ele, ora propondo e articulando com ele”.

Diante disso, Cecílio, Hirose e Silva (2010) afirmam que o Estado do Paraná e o MST assumiram a proposta de fomentar debates em torno da criação e implementação de políticas estaduais e nacionais. Foram detectados problemas que atravessaram o debate, tais como a nucleação de escolas públicas nas periferias das cidades e o fechamento de escolas no campo, ações que expressavam o descontentamento do Estado em prover políticas públicas aos povos do campo, fundamentados na ideia de que para o trabalho no campo não seria necessário escolarização. Ideia esta, decorrente do ideário neoliberal que visualiza o campo como um dos principais meios de produção do capitalismo, possibilitados pelo agronegócio, confirmando a segregação social decorrente da ditadura do capital (FRIGOTTO, 2002).

O ideário dos Movimentos Sociais do Campo contrapõe com essa concepção de formação humana adotada pelo Estado capitalista e afirma que os conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade proporcionarão aos sujeitos sociais do campo condições para lutar por direitos humanos, justiça social e pela transformação da sociedade capitalista. Ademais, para compreender a sociedade capitalista e questionar as contradições inerentes a ela, faz-se necessária a compreensão do modo de produção capitalista e suas relações de produção e trabalho.

A partir dessa ideia também se explicita a intencionalidade da Educação do Campo impulsionada pelo MST, em lutar por um projeto pedagógico, matrizes curriculares e por uma metodologia que compreenda o modo de produção e organização da vida no território, constituindo a formação humana de seus sujeitos coletivos. Portanto, a escola que se alia aos modelos empresariais e espera que a educação sirva aos interesses do mercado e do capital¹²,

¹¹ Com o fim da ditadura e as Bases Legais vigentes como o Art. 208 e 210 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e do Art. 23, 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/1996, os camponeses foram estimulados a lutar por direitos e conhecer os textos legais, à medida que dinamizavam a história.

¹² Conforme Frigotto (2002); Benevides (2002); Ciavatta (2002); Neves (2002).

formando pessoas para empregabilidade, não se encaixa com o modelo de escola defendido pelo MST.

Percebe-se como resultados dos encontros e desencontros entre MST e Estado capitalista: a construção de programas voltados para educação nas áreas de assentamentos e acampamentos rurais; o estabelecimento de parcerias envolvendo diferentes atores sociais, tal como as universidades; a construção de um projeto educacional que se originou das reivindicações da base da sociedade; a concepção de Educação do e no Campo e estratégias metodológicas que são construídas ao longo do processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, a importância da escolarização e alfabetização não somente para assinar um nome, mas para ler o mundo e poder transformá-lo. Isto é, educação não para empregabilidade, mas para formação política, emancipação humana e cultural dos educandos.

Embora a Educação do e no Campo e seus processos políticos tenham apresentado avanços significativos para o sujeito coletivo sem-terra, existem alguns desafios a serem superados em relação à Educação do e no Campo. Alguns desses desafios ocorrem em função da falta de prioridade que os trabalhadores rurais atribuem à educação. Alguns trabalhadores rurais não entendem que a educação é um dos fundamentos que auxiliam as estratégias de sobrevivência e luta por terra. Esta situação decorre da focalização que o Estado comete com suas políticas neoliberais, desvinculando a educação dos camponeses de um projeto maior, um projeto de campo brasileiro. Não nos moldes mercadológicos, como têm feito por meio dos subsídios ao agronegócio (expressão máxima do capitalismo no meio rural). Mas, com projetos políticos realizados “no e do” campo, vislumbrando políticas estruturantes voltadas para os setores populares da sociedade brasileira.

1.1 Fontes primárias

As fontes são importantes para projetar o ponto de origem da pesquisa científica e possibilitam sistematizar, analisar e compreender a história por meio de um rigor científico que qualifica a pesquisa, à medida que auxilia a apropriação do objeto de estudo. De acordo com Saviani (2004, p. 28) as fontes indicam “[...] a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender [...]”. Assim, as fontes não são naturais, mas sim uma produção humana embasada na construção da história. Lombardi (2004) analisa que as fontes são registros históricos e que a partir delas se constitui o conhecimento histórico-científico.

Para qualificar a pesquisa científica é necessário articular as fontes secundárias às primárias, pois essas servem de base para análise das fontes primárias. Nesse sentido, utilizaremos como fontes primárias: documentos legais e documentos de agências multilaterais do Sistema ONU, que se constituem orientações para elaboração de políticas públicas para a educação, inclusive, para a Educação do e no Campo.

Para investigar a repercussão dessas orientações na política educacional do Brasil, serão analisados documentos da política educacional, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), documentos relacionados do Ministério da Educação, Conselho Estadual de Educação e Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) que regulamentam a oferta da Educação do e no Campo no Brasil e no Estado do Paraná.

Serão investigados os documentos da legislação estadual do Estado do Paraná, dentre eles as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (2006), as resoluções que regulamentam a oferta da educação aos povos do campo e os projetos desenvolvidos na área como o Projeto Agrinho do SENAR.

Na concepção de Sanfelice (2004, p. 99), a pesquisa em história das políticas educacionais:

[...] pode ainda ser objeto de um tratamento mais denso, quando se utiliza de bibliografia especializada, desde os clássicos, que abordam as complexas questões a respeito da natureza do Estado, questões de ‘poder’, questões da sociedade civil e o papel das políticas sociais e/ou públicas no âmbito das sociedades modernas [...].

O autor explicita que as fontes documentais do aparelho do Estado, como a legislação, a Constituição brasileira e a elaboração de decretos pelos órgãos do Ministério da Educação não são neutras, pois revelam as categorias hegemônicas do modo de produção capitalista.

Vejamos no quadro abaixo os textos de leis e documentos nacionais e internacionais que subsidiarão as bases para nossas análises:

Quadro 1 – Leis e documentos nacionais e internacionais de subsídio à pesquisa

NACIONAIS	Obrigatórios para a Educação do Campo como caráter de Lei:	<ul style="list-style-type: none"> - Constituição Federal (1988); - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); - Plano Nacional de Educação (PNE), (2001) e (2010); - Resolução CNE/CEB nº 01/2002: Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, Resolução 01/2002 (2002); - Parecer CNE/CEB nº 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo; - Resolução CNE/CEB nº 02/2008: Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; - Parecer CNE/CEB nº 1011/2010 que aprova a implementação da Educação Básica do Campo no Paraná (2010).
NACIONAIS	Orientadores para a Educação do Campo, porém não mandatários:	<ul style="list-style-type: none"> - Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (2006); - Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001 (2005); - (Declaração final) II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (2004); - Carta de Porto Barreiro (2000); - Carta do Paraná para a Educação do Campo (2010); - I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo; - Outros documentos que versem sobre a educação do e no campo no Brasil.
INTERNACIONAIS		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Prioridades y estrategias para la educación</i> (BANCO MUNDIAL, 1996); - Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (CEPAL; UNESCO, 1995); - Educação um tesouro a descobrir: Relatório Delors (1996); - <i>Educación para la población rural em Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú</i> (FAO; UNESCO, 2004);

Fonte: a autora, 2013.

1.2 Os aportes teórico-metodológicos e os procedimentos da pesquisa

Para responder à problemática proposta por essa pesquisa, compreendemos que as questões em investigação devem ser contextualizadas no tempo e no espaço histórico em que foram produzidas, para que a reflexão possa ser realizada por mediações entre as esferas do particular e do universal. Trata-se de analisar o objeto proposto em articulação com o cenário histórico de referência, a sociedade na fase da mundialização do capital que considera as transformações sociais resultantes da crise estrutural do capital, mais visíveis a partir de meados de 1970 e, as soluções encaminhadas pela ordem hegemônica à crise. As políticas para Educação do e no Campo vêm sendo gestadas e implementadas em um contexto social

marcado por lutas políticas entre segmentos sociais diferenciados, das quais participam muitos autores e atores nacionais e internacionais marcados pela neoliberalização da educação e das relações sociais mais amplas.

Para fazer tal análise, o apoio metodológico será fundamentado nas bases do materialismo-histórico, compreendendo que o mundo que nos rodeia não é constituído de forma imediata e igual, mas no sentido de que é:

[...] produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolve sua indústria e seu comércio e modificam sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 30).

A concepção de história adotada por Marx e Engels nos permite perceber que na análise da realidade, ou seja, da sociedade capitalista, é preciso entender o movimento dialético que existe na história, essa não é algo imutável, pelo contrário, existe em um constante processo de transformação e construção de novas necessidades, na qual o ser histórico é produto e ao mesmo tempo produtor das relações sociais. Dessa forma “[...] as circunstâncias fazem os homens, assim como, os homens fazem as circunstâncias [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 43). Entendemos que as relações dialéticas da sociedade, apoiadas na contradição do modo de produção capitalista e na luta de classes, devem estar em articulação com o contexto histórico e com as relações sociais, políticas, econômicas e culturais que se desenvolvem nele.

Para a análise do objeto proposto, é necessária a compreensão e a utilização das categorias de análises do materialismo histórico. Segundo Marx (1982, p. 106) “os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais [...]”, ademais, “[...] estas categorias são tão pouco eternas quanto às relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios [...]”. As categorias econômicas são históricas e só podem ser entendidas em determinado período histórico, no caso da pesquisa proposta, as categorias são compreendidas em articulação com a fase atual do capitalismo (MARX, 1982).

Na concepção de Cury (1985) as categorias de análise devem ser compreendidas com base no contexto histórico, político e social de sua produção, visto que elas são sínteses de múltiplas determinações. O autor ainda afirma que as categorias “[...] são conceitos básicos

que pretendem explicar os aspectos gerais e essenciais do real em suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade [...]”. As categorias “[...] só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou congelamento de movimentos [...]” (CURY, 1985, p. 21). As categorias dão conta de explicar qualquer realidade, são relativas e só fazem sentido quando entendidas em seu movimento dialético. Isoladas se tornam abstratas e não representam o movimento do real e do pensamento.

Ao pesquisar as políticas públicas para a Educação do e no Campo, a aplicação dessas categorias permitiu apreender a realidade de forma mais abrangente, é por meio da aplicação de determinadas categorias que se procura entender a essência do fenômeno educativo e do contexto social. De acordo com Cury (1985, p. 53) “a educação é iminente presente à totalidade histórica e social e coopera no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos, o que é feito também mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e preexistente aos indivíduos [...]”. Categorias como a práxis, a contradição, mediação, totalidade, reprodução, hegemonia e trabalho são fundamentais para a compreensão da realidade capitalista.

Nesta dissertação, trabalhamos para explicitar a movimentação do nosso objeto com a sociedade capitalista por meio das sete categorias fundamentais do materialismo histórico, a saber: contradição, totalidade, mediação, reprodução, hegemonia, trabalho e práxis. Para tanto, com base em autores¹³ que, assim como nós, buscam uma compreensão da sociedade em suas condições atuais, explicitaremos as categorias de análise do materialismo histórico.

A categoria *contradição* é considerada como base do pensamento dialético. Fornece subsídios para a interpretação do real, sendo o próprio motor de funcionamento da sociedade, expressando as relações de conflito existentes no todo real da sociedade capitalista. Assim, “[...] cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro [...]” (CURY, 1985, p. 30). É na contradição das relações capitalistas que surgem movimentos sociais que negam as relações produtivas impostas e fornecem novos olhares e práticas para a sociedade.

O mesmo autor afirma que no processo de elaboração de um novo conhecimento, da síntese, manifesta-se o caráter dialético da contradição que constrói e destrói, ao mesmo tempo, a realidade da sociedade capitalista que é exercitada pela luta de classes visando à

¹³ Cury (1985) e Netto e Braz (2006).

transformação da sociedade pela “[...] superação dessa realidade capitalista, em termos dessa ossatura, é determinada pelo nível das lutas de classes, ou seja, pelo desenvolvimento das contradições das relações sociais [...]” (CURY, 1985, p. 34).

Segundo Cury (1985), no interior da discussão dialética, a compreensão e interpretação da realidade significa o momento que se apreende a contradição do real. Ele ainda corrobora ao destacar que a consciência da contradição possibilita intervenções no real, objetivando modificações e transformações no todo social. Assim, o autor salienta que a contradição pode ser considerada um potencial transformador a partir do desenvolvimento das forças produtivas em condições objetivas para superar a contradição existente na sociedade capitalista, pois esta sociedade é produto do “[...] desenvolvimento de contradições que existem em seu seio” que “se revelam na luta de classes na transformação social” (p. 33), sendo através desta consciência que a sociedade avança. Esta categoria é fundamental para compreensão da práxis social do sujeito coletivo, MST, que em sua particularidade, tem sido produzido historicamente no movimento permanente e contraditório do interior das relações sociais capitalistas existentes no campo brasileiro.

De forma dialética, a categoria contradição remete-se à categoria da *totalidade*, a qual não é considerada um todo imutável e pronto, mas uma relação de totalidades menores em constantes modificações, por meio das relações de produção e suas contradições. Esta categoria é extremamente importante para o método dialético, pois não se compreende as partes (singularidade) sem ter a visão do todo (totalidade). Assim, “a totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas” (CURY, 1985, p. 36).

Contudo, as partes que a totalidade visa compreender não podem ser tomadas isoladamente, pois assim não passaram de abstrações, mas devem pressupor “‘totalidades parciais’ articuladas, numa série de interrelações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam” (BOTTOMORE, 1988, p. 381). Nesse sentido, Cury (1985, p. 36) aponta que o todo concreto e real é gerado a partir da “[...] visibilidade imediata e nas suas relações externas, só adquirem concreticidade (tornam-se concretos) quando vistos nas relações essenciais de uma totalidade histórico-social [...]”. A categoria totalidade será utilizada para compreendermos que a explicação do objeto de pesquisa articula-se com as relações sociais de produção existentes, condição para estabelecer mediação entre o todo e os seus elementos constituintes.

É importante ressaltar que o MST é um sujeito histórico-social que por meio de sua práxis produz a realidade material, simultaneamente em que é produzido por ela. Desse modo, promove transformações e modificações na realidade. Ao considerar o homem como sujeito

histórico-social, Cury (1985) nos explicita como o conhecimento será transmitido, sendo por meio da educação, que expressa uma totalidade de contradições, articulada com a tentativa da classe dominante em impor sua ideologia por meio das agências multilaterais, por exemplo, como a UNESCO; CEPAL; FAO; UNICEF e Banco Mundial e suas políticas neoliberais. Cury (1985, p. 70) corrobora que “uma visão de totalidade a respeito da educação implica a contínua dialetização entre as relações sociais de produção e de (re) produção de (velhas) relações sociais”.

Assim, no interior da totalidade contraditória presentifica-se a categoria *reprodução*, que atua no processo produtivo como mecanismo do modo de produção capitalista visando à acumulação de capital. É ligada aos meios de produção e às forças produtivas, para que se subsidie o sistema capitalista. A reprodução é uma categoria que se engendra no “[...] interior de um movimento contraditório, cujo sentido, ainda que busque confirmar antagonismos existentes, também os empurra para sua superação [...]” (CURY, 1985 p. 39-40). As categorias que engendram a dialética, reprodução-contradição-totalidade, permitem perceber a forma que as “instituições não só refletem as estruturas mais amplas, mas também cooperam para produzir e reproduzir as relações sociais” (CURY, 1985, p. 41). A totalidade concreta do real é marcada pela reprodução das relações sociais que o capitalismo compõe.

Em meio ao movimento contraditório do capital, a categoria reprodução confirma o antagonismo entre classes sociais e, ao mesmo tempo, possibilita a superação e transformação social. Porém, essa reprodução não ocorre pacificamente, pois ao passo que o capitalismo busca coesão e coerência para sua prática, as contradições expostas por tal revelam o descontentamento das classes oprimidas pelo consenso hegemônico imposto.

Nessa perspectiva da reprodução, a educação reproduz as relações existentes consonantes com o sistema socioeconômico imposto pelo capital, visando à reprodução e acumulação deste por meio da exploração humana que lhe é intrínseca para obtenção de lucros e acumulação da riqueza nas mãos da classe burguesa.

Diante da questão de como qualificar e direcionar a atuação do homem, enquanto sujeito histórico-social na totalidade da sociedade contraditória e reprodutiva, estabelece-se a categoria *mediação*, que expressa o movimento dialético da realidade concreta, composta de múltiplas relações sociais. Segundo Cury (1985), esta categoria expressa a concretude das relações sociais reais, que pode variar de acordo com o período que se investiga e explica:

A História é o mundo das mediações. E a História, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas,

e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento permitem a não-petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real (IDEM, 1985, p. 43).

Portanto, a mediação não é um fato isolado e pressupõe a interação entre o homem e a natureza e entre o todo e seus elementos constituintes, a qual opera sobre a natureza criando ideias e representando relações humanas com outros homens no mundo. Cury (1985) corrobora que a mediação enquanto processo de comunicação e informação interliga relações de prática e teoria, entre homem e natureza, apropriando-se para si, e entre os próprios homens. As mediações podem legitimar a ordem hegemônica como também pode configurar uma perspectiva crítica do real. A categoria mediação por meio da educação configura a crítica do real, esta se torna um valioso instrumento de transformação social (CURY, 1985).

É a categoria mediação que permite explicar a relação dialética entre universalidade e a particularidade ou singularidade. Para estabelecermos as mediações entre o particular e o universal, procuramos relacionar o tema tratado na pesquisa com as questões da fase monopolista e imperialista de desenvolvimento do capitalismo mundial e as transformações da sociedade brasileira, bem como dos camponeses.

As relações sociais que são desenvolvidas na sociedade, subjugadas à questão da dominação do capital, remete-nos para pensar sobre a categoria *hegemonia*. Marx e Engels, na *Ideologia Alemã* (1986), alertam que a ideologia de uma classe dominante é sempre a ideologia dominante. Na perspectiva de Cury (1985, p. 46) “[...] a formação da ideologia não é dada, é construída pelas classes sociais, afirmada como a atividade política no próprio movimento dessas classes”.

Dessa forma, Cury (1985) explicita claramente que a hegemonia é a ação da classe dominante na direção das ações culturais e ideológicas, em detrimento de outra classe dominada. Essa ideologia é apropriada pela classe dominada em consonância às ideias dominantes universalizadas. Marx e Engels (1986) já afirmavam sobre o prevaletimento do domínio das ideias dominantes aos meios de produção material e aos meios de produção espiritual¹⁴. E ainda garantiam que à medida que a classe dominante exerce seu domínio, determinam pensadores e produtores de ideias em todo o âmbito de um período histórico.

Marx e Engels (1986) afirmaram que os pensadores que dominam a sociedade

¹⁴ Gramsci (1981) afirma que a sociedade civil é o conjunto de instituições responsáveis pela elaboração e difusão dos valores simbólicos e ideológicos que compreende muitas instituições do país, tais como a escola, a religião, partidos políticos, os sindicatos. In: GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

capitalista, não o fazem sem intenções, mas fazem conscientemente a fim de obter os resultados esperados para a acumulação burguesa. Assim,

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de idéias (sic); que regulem a produção e a distribuição das idéias de seu tempo e que suas idéias sejam, por isso mesmo, as idéias dominantes da época (MARX; ENGELS, 1986, p. 72).

A hegemonia também exerce importante papel na educação, pois no interior da sociedade burguesa a educação é chamada para legitimar as relações desiguais, conseqüentemente, reproduzindo as classes sociais. A título de exemplificação podemos perceber que no contexto político e econômico atual são implantadas decisões políticas, econômicas, culturais e sociais consonantes com a hegemonia neoliberal, que se encontram na ordem do dia desde a reestruturação econômica capitalista, que por meio de orientações de países desenvolvidos e agências multilaterais tem substanciado a educação dos “países em desenvolvimento” como meio para cumprir a agenda globalmente estruturada pela hegemonia econômica mundial.

Toda articulação da classe dominante é aceita na totalidade concreta real devido a “[...] difusão de sua ideologia tornar coesa toda a sociedade, ocultando as diferenças sociais pela proclamação do discurso igualitário” (CURY, 1985, p. 48). Mas, a classe oprimida pode negar a hegemonia imposta e difundida pela classe dominante, pois ao passo que o modo de produção capitalista é contraditório, este possibilita que os dominados percebam para além da aparência, buscando a essência da totalidade concreta, bem como, articulando-se para as práticas das transformações sociais.

A categoria *trabalho* é considerada fundante da base material da sociedade, e lhe são atribuídos valores sociais (NETTO; BRAZ, 2006). Esta categoria tem como aspecto fundamental o próprio homem social, na perspectiva dos estudos da economia política realizados por Marx e Engels. Portanto, é esta que possibilita a existência de todas as outras categorias, pois é determinante do ser social e evidencia a definição do homem enquanto ser social que produz seus meios de vida material, transformando a natureza para satisfação das necessidades básicas do homem. Os homens, ao transformá-las, também transformam sua consciência e esse movimento ocorre por meio da atividade do trabalho, que desde a ação dos grupos primatas tratou de humanizar os grupos humanos.

Ramos (2010, p. 95) considera que “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que se conhece como trabalho”. Entendendo que a essência e a existência humana decorrem da busca de satisfações das necessidades humanas pelo trabalho, categoria esta que se mantém indispensável à reprodução e sobrevivência da vida humana, enquanto diferenciação da atividade biológica dos animais. Os animais produzem para si ou para seus filhotes, enquanto o homem produz universalmente como atividade central da história humana e como constituinte da sociabilidade dos homens enquanto sujeitos histórico-sociais (ANTUNES, 2004). Portanto, é o trabalho intencional e consciente que distingue a atividade do trabalho humano da atividade vital dos animais. Netto e Braz (2006, p. 32) asseveram que o trabalho é:

[...] um movimento indissociável em dois planos: num plano subjetivo (pois a prefiguração material se processa no âmbito do sujeito) e num plano objetivo (que resulta na transformação material da natureza), assim a realização do trabalho constitui uma objetivação do sujeito que o efetua.

Os autores salientam que o ser social surgiu dos processos históricos que refletem a atuação do homem em sociedade, assim a sociedade existe devido à forma de existir do ser social. Assim, complementaram que:

[...] o homem, portanto é natureza histórica transformada – mas o que é propriamente humano reside nessa transformação (autotransformação, já que propicia pelo trabalho realizado pelos homens), que situa o homem para além da natureza e o caracteriza como ser social (NETTO; BRAZ, 2006, p. 39).

Desde os primórdios da história humana o trabalho e a educação têm relações estabelecidas, pois à medida que os homens aprendiam a trabalhar, trabalhando, os homens se educavam e educavam as gerações vindouras por meio da construção de instrumentos e o desenvolvimento de conhecimentos que proporcionavam a aprendizagem. Ramos (2010, p. 103) ressalta que “[...] além de bens e serviços, o trabalho também produz conhecimentos, que podemos definir como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais [...]”.

Os conhecimentos produzidos historicamente pelos homens são apropriados socialmente e atuam na transformação das condições de existência do ser social. Sobre o trabalho relacionado à educação, Saviani (2005, p. 13) explica que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que

é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Por isso, no campo, o trabalho educativo parte das especificidades do contexto camponês para construir os conhecimentos historicamente produzidos.

Nessa perspectiva, a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, uma vez que ocorre desde a origem do homem, a partir do desenvolvimento de processos educativos condizentes com o modo de viver dele próprio. Diante disso, o homem exerce papel fundamental sobre o meio que vive, pois ao nascer, não possui em sua essência as características humanas, mas as aprende a partir do trabalho e posteriormente da educação: “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem” (SAVIANI, 2005, p. 7). Por isso, os conhecimentos que partem do âmbito do Movimento Social (local) possibilitam a formação humana do homem do campo, visando os conhecimentos científicos universais.

Para se compreender a educação, é preciso entender os aspectos que envolvem a natureza humana. Para Antunes (2004), o que diferencia o homem dos demais seres vivos é a sua natureza racional, que é desenvolvida por meio do trabalho. Nesse processo, o trabalho possui papel fundamental, pois, ao agir sobre a natureza, o homem a adapta e a transforma para seu benefício, assim, o trabalho diferencia o homem dos animais. Sendo o trabalho a categoria que expressa o ser social, este não se reduz apenas ao trabalho, pois no processo de desenvolvimento do ser social, o homem inclui objetivações humanas que vão além do universo do trabalho, podendo ser explicitadas por meio de uma categoria mais ampla das objetivações humanas, a saber, a categoria *práxis*.

Segundo Netto e Braz (2006), a *práxis* é uma categoria de análise fundamental para a compreensão do movimento dinâmico e contraditório do capital e dos Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST. Além disso, os autores afirmam que a *práxis* revela o homem sob duas perspectivas, como ser produtivo e autoprodutivo, que são da “[...] *práxis*, o homem é produto e criação da sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz”. Porém, Mészáros (2006) relaciona que essa condição produtiva e autoprodutiva do ser social não se refere, somente, à produção econômica. Ao contrário, é mais ampla e mais complexa do que isso se complementando por meio da dinâmica social de produção material da existência humana.

A categoria *práxis* pode ser entendida como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e conseqüente da atividade prática, sendo esta implicada de teoria. Ademais, a *práxis* pode ocorrer em dois momentos, a *práxis* que subverte, ou seja, que transforma a natureza e homem e a *práxis* que se subverte, na qual ao mesmo tempo em que transforma, ela

também se transforma, e isso se dá por meio do movimento dialético.

As opções teórico-metodológicas deste trabalho sinalizam que o estudo pautado na relação dialética entre as políticas para a Educação do e no Campo com as imbricações da totalidade histórica, faz parte constitutiva das contradições que podem ser bases para transformação da sociedade para além do capital. Portanto, é indispensável analisar a necessidade histórica do projeto de emancipação humana, fundamentada em autores críticos como Marx e Engels (1978); Mészáros (2007); Freire (1980; 1987) e outros que se fazem basilares para uma pesquisa dialética na área da educação.

Sem ter esgotado todas as discussões que permeiam a sociedade capitalista, seu pressuposto econômico, político e ideológico neoliberal e os encontros e desencontros que se apresentam nas relações do MST e Estado capitalista para criação e implementação de políticas públicas para Educação do Campo no Paraná, compreendemos que toda luta por emancipação humana, travada pelos sujeitos coletivos e organizados em questão, se efetivarão quando esta sociedade for superada para uma sociedade que viva para além do capital.

As discussões apresentadas nesta dissertação sobre Estado capitalista e MST, na criação e implementação de políticas educacionais aos seus sujeitos sociais, não chegam à ínfima parte de concluir as relações prementes entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a complexidade destrutiva do capital, o qual esses sujeitos têm apresentado como potencialidade destrutiva desde sua criação.

No entanto, permanecem alguns questionamentos referentes às discussões que tentamos estabelecer aqui, no que tange a focalização da luta pela reforma agrária e educação constituir uma particularidade histórica, que pode ser ampliada e ser portadora de uma potencialidade emancipatória universalizante, tendo em vista todos os postulados marxistas que fazem parte do debate dos movimentos. A luta do MST articula-se com outras especificidades da classe trabalhadora contemporânea. Contudo, entendemos que assim como o capital pode mundializar-se, as lutas de movimentos sociais espalhados por toda América Latina e outros continentes também podem romper os territórios da hegemonia imperialista e destruir o capital e suas relações contraditórias e predatórias aos seres humanos.

1.3 Estruturação da pesquisa

Para melhor estruturação desta dissertação, dividimo-la da seguinte forma: Na primeira seção, introdução que contempla de forma geral as análises acerca do tema principal:

as políticas de Educação do e no Campo. Na segunda seção discutimos a relação entre a sociedade, Estado e educação e como os camponeses se articularam aos condicionantes ideológicos, políticos, sociais, econômicos e culturais necessários à mundialização do capital. Na terceira seção, contextualizamos a consolidação da sociedade capitalista, explicitando as contradições e crises do capitalismo contemporâneo, marcando a mundialização do capital e início do neoliberalismo no Brasil e no Estado do Paraná, bem como a configuração do Estado capitalista e suas ressignificações neoliberais no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Estado do Paraná.

Na quarta seção caracterizamos a formação humana no capitalismo, como resultado da subordinação do campo educativo ao capital e as demandas da formação do trabalhador flexível, definidas na agenda globalmente estruturada para a educação a partir de 1990. Discutimos as políticas públicas para a educação na perspectiva neoliberal, que tem sido fomentada por meio da contenção da pobreza e da regulação social dos pobres, inclusive os rurais, por meio das agências multilaterais, como UNESCO, CEPAL, FAO e o Banco Mundial. Analisamos as inferências neoliberais no Estado paranaense, em detrimento às tendências da reestruturação capitalista, por meio das ações dos governos do Paraná articulados ao financiamento do Banco Mundial.

Na quinta seção discutimos sobre a necessidade histórica da emancipação humana e de uma educação que possibilite pensar para além do capital. Assim, exemplificamos a possibilidade de luta por uma educação nesta perspectiva humana e contra-hegemônica, por meio do estudo da Educação do e no Campo, como proposta advinda do bojo da luta de classes para construir historicamente “uma educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2007).

Analisamos as relações contraditórias entre MST e Estado e seus encontros e desencontros na formulação, criação, implementação e lutas por políticas públicas para a Educação do e no Campo no Paraná, a partir de 1990. Discutimos as seguintes problemáticas: de que forma a luta por políticas públicas para Educação do e no Campo corrobora com o projeto educativo do MST, que visa à emancipação humana? Existe permanente diálogo, contraditório e consensual, entre o MST e o Estado paranaense? No âmbito desta questão, registramos as ações históricas da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo e do Comitê Estadual de Educação do Campo e seus desdobramentos, de modo a contribuir com a formulação e definição das políticas públicas para a Educação do e no Campo no Paraná. Frente às orientações internacionais hegemônicas para a educação, como o MST materializa o direito a ter Educação do e no Campo em tempos de mundialização do capital, o qual o Brasil

se aprofundou a partir de 1990? E, por fim, estabeleceremos de forma objetiva as considerações finais às quais chegamos com esta pesquisa.

2 ELEMENTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS (NEOLIBERAIS) A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 NO BRASIL

Após apresentar a estrutura e as escolhas metodológicas que sustentam esta dissertação, além de situar teoricamente a Educação do e no Campo e atrelá-la à luta por políticas públicas protagonizadas pelo MST, nosso propósito nesta seção é apresentar a relação entre sociedade, Estado e educação, mediados por políticas neoliberais. Situamos historicamente os camponeses, o processo de luta por educação e o projeto popular de campo no processo de formação e consolidação do capitalismo no Brasil, no período da ditadura civil-militar.

Para discutir os aspectos teóricos, políticos, econômicos e sociais que fundamentam o projeto de sociedade e de educação hegemônica brasileira, adotamos a teoria crítica do capital, sistematizada por Karl Marx (1813-1883), como método que investiga o rompimento da classe trabalhadora contra a dominação da classe burguesa, para alcançar a emancipação humana e a transformação da sociedade.

Para analisar as políticas educacionais (neoliberais) brasileiras, destacamos os limites e contradições inerentes ao modo de produção capitalista no Brasil, que se apresentam desde o século XVI (capitalismo mercantil) até o século XXI (capitalismo contemporâneo) (NETTO; BRAZ, 2011). Nos séculos XX e XXI, o capitalismo é representado pela fase imperialista, com novas determinações decorrentes das relações sociais que produzem e reproduzem as contradições e crises estruturais do capital e, também, as condições materiais para sua superação, por apresentar fragilidades diante das contingências criadas pela realidade social (MÉSZÁROS, 2011).

Para tanto, optamos em utilizar o referencial teórico do materialismo histórico, proposto por Karl Marx e Friedrich Engels na segunda metade do século XIX, por entendermos que suas análises continuam sendo procedentes no atual período histórico. Diante das transformações sociais, políticas e econômicas que a burguesia e a classe trabalhadora vivenciaram, as quais não puderam ser analisadas por Marx e Engels por conta das impossibilidades temporais, apoiamo-nos, também, em teóricos que fizeram análises de ordem temporal mais recente, como István Mészáros, Antônio Gramsci, Vladimir Lênin, David Harvey, François Chesnais, José Paulo Netto, Emir Sader, Ricardo Antunes, Carlos Roberto Jamil Cury, Octavio Ianni e Gaudêncio Frigotto, entre outros autores que são referências essenciais para composição desta dissertação.

As implicações das contradições do capital tornam-se pano de fundo e dão movimento

para compreensão de nosso objeto de estudo, que está vinculado às circunstâncias temporais, históricas e às determinações da vida material na qual se constitui e é produzido, principalmente no Brasil a partir dos anos de 1980. Está vinculado à articulação dos Movimentos Sociais do Campo, como o MST, em relação às condições econômicas, políticas e sociais do processo de mundialização do capital, que impulsionou a materialidade da luta e resistência camponesa por um projeto popular, em que os camponeses não seriam mais expulsos de suas terras pelos tentáculos do capitalismo.

Com base na análise histórica dessa sociedade, a partir do final do século XX compreendeu-se a organização atual do capitalismo mundial na fase monopolista, fundamentada no sociometabolismo do capital,¹⁵ decorrendo de respostas do capitalismo mundial à crise estrutural de valorização e rentabilidade do capital financeiro, passando a serem mais evidentes e breves as retomadas de crises cíclicas a partir da crise estrutural do capital em 1970, prolongando-se, também no Brasil ao longo da década de 1980.

A superação da crise estrutural do capital ocorreu com uma nova dinâmica da produção e da acumulação do capital, remontando às bases liberais econômicas afirmadas no século XVIII por Adam Smith (1723-1790), por meio do individualismo e subjetivismo metodológico¹⁶ que orientam a organização da sociedade a favor da liberdade de mercado. Seus postulados também orientaram o Estado, por meio dos governos que impulsionavam o progresso da nova ordem social, sendo ao mesmo tempo parcus no atendimento da questão social ou mesmo mercantilizando-a.

A partir das análises das contradições históricas do capitalismo, da compreensão de seu projeto político, econômico e ideológico que fundamenta e influencia a formação social e individual dos seres humanos, bem como as políticas educacionais neoliberais e a Reforma do Estado Brasileiro a partir da década de 1990, destacamos as ações do Estado capitalista. São ações em favor da mundialização, da concentração e da centralização do capital nas mãos da classe hegemonicamente dominante que, junto à luta de classes, possibilitam os limites e

¹⁵ Antunes (2011, p. 11) sistematizou com base em István Mészáros o que seria sistema sociometabólico do capital. O termo tem seu núcleo central formado pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado, três dimensões fundamentais e diretamente inter-relacionadas, o que impossibilita a superação do capital sem a eliminação do conjunto dos três elementos que compreendem esse sistema. Segundo Mészáros não se pode eliminar um ou mesmo dois dos polos do sistema sociometabólico do capital, mas é imperioso eliminar os seus três pilares.

¹⁶ Concerne a análise da ação humana a partir da perspectiva dos agentes individuais. Este método permite a descoberta de leis econômicas fundamentais válidas para toda a ação humana. Busca a explicação dos fenômenos econômicos na ação dos indivíduos e não em entidades coletivas como faz a análise histórica. A ação humana individual é o ponto de partida para a escolha no livre mercado. Para o subjetivismo metodológico as capacidades individuais são inatas e intransferíveis. Notas de aula da disciplina “Economia política e Educação”, ministrada no 2º semestre de 2011 pela Profª. Drª. Amélia Kimiko Noma, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

contradições estruturais do modo de produção capitalista. No entanto, as contradições e as lutas de classes são escamoteadas pelos neoliberais e naturalizadas pela sociedade capitalista, consolidando o capitalismo como fim último da sociedade e interferindo na organização dos Estados nacionais neoliberais a favor das relações capitalistas financeiramente mundializadas.

Nesta pesquisa, percebemos que não existe uma “única” via para a superação das contradições sociais prementes da sociedade capitalista. A construção de uma alternativa contra-hegemônica tem sido esquadrihada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que com suas lutas contra as interfaces do capital e pela conquista da reforma agrária, articulam a luta por Educação “do e no” Campo para consolidar as bases de superação da sociedade dividida em classes sociais.

Diante da consolidação das bases para superação da sociedade de classes por meio da Educação do e no Campo, destacamos que de acordo com Marx e Engels (1986), a transformação produtiva e social é a primeira condição para a transformação educativa, pois ela ocorre em paralelo à revolução social. Para fins do desenvolvimento humano omnilateral e da mudança das relações sociais, a educação pode contribuir e até mesmo acelerar a transformação social, mas nunca se encarregar sozinha de desencadear a superação da sociedade capitalista, como tem sido apregoadado pelo consenso hegemônico.

Para melhor visualização e leitura desta seção, ela está organizada em dois itens. No primeiro, denominado “Sociedade, Estado e Educação: os camponeses brasileiros e o cenário histórico-econômico da sociedade capitalista”, resgatamos a gênese do MST, relacionada às formas históricas de vivência do campesinato no Brasil.

No segundo item, “A reforma do Estado brasileiro, suas configurações e as políticas neoliberais a partir de 1990: condicionantes ideológicos necessários ao contexto de mundialização do capital”, consideramos a configuração do Estado capitalista e suas ressignificações neoliberais. Essa caracterização foi necessária para explorarmos o caráter de Estado (enquanto aparelho reformado) e os vínculos institucionais estabelecidos com o capital, imprimindo sua interferência nas políticas e reformas educacionais. Diante das implicações do neoliberalismo nas políticas educacionais, temos um novo projeto educacional, o qual o Movimento por uma Educação do e no Campo questiona.

Destacamos que, desde a primeira seção, buscamos ampliar a discussão das relações contraditórias ou consensuais entre MST e Estado capitalista e seus encontros e desencontros na implementação de políticas para a Educação do e no Campo no Paraná. Estas não se dão somente a partir de 1990, mas têm uma luta histórica articulada à permanência e transformação do campo e da sociedade brasileira aos ditames do modo de produção

capitalista desde o período colonial¹⁷.

2.1 Sociedade, Estado e Educação: os camponeses brasileiros e o cenário histórico-econômico da sociedade capitalista

No século XX, sob a égide do capital financeiro, a Grande Depressão (1929-1933)¹⁸ e o período pós II Guerra Mundial culminaram em duas formas de se pensar a organização da sociedade: o neoliberalismo e o keynesianismo. Contudo, a emergência por um Estado de Bem-estar social e o aumento da emergência de políticas sociais colocaram as ideias keynesianas na ordem do dia.

Diante do cenário político-econômico pós-guerra, a forma mais plausível para reordenar a economia mundial a partir da crise da década de 1930 foram as políticas de John M. Keynes (1883-1946), que defendia o fim do “*laissez-faire*”¹⁹ e criticava o individualismo liberal que conduzira a economia até então. As políticas keynesianas²⁰ foram pautadas no modelo taylorista/fordista de regulação social, permitindo ao Estado agir de acordo com o Bem-Estar Social e reerguer as nações que estavam destruídas pela guerra.

Segundo Paulani (2006), as políticas de Bem-Estar Social conduziram, por meio da intervenção estatal, a economia e o sistema capitalista à década de ouro do capitalismo²¹. Destacaram-se no período as altas taxas de emprego, baixa inflação, direito à educação, subsídio ao transporte e crescimento acelerado da economia. Keynes (1978, p. 126) defendia que o capitalismo bem administrado seria eficaz para alcançar os objetivos econômicos e conceder “[...] um modo satisfatório de vida”.

No Brasil, as ideias keynesianas ganharam espaço para a planificação das atividades econômicas do país, que estava inserido num sistema mundial de produção capitalista, em

¹⁷ Ressaltamos que na realidade brasileira, desde o Brasil Colônia, perpassando o Império e a República, constatamos as classes populares resistindo às contradições sociais de seus períodos. A título de exemplificação, vemos: a Confederação dos Tamoios (1556-1567); a Guerra dos Potiguares (1586-1599); a Guerra dos Palmares (1695); a Conjuração Baiana (1798); a Revolução Pernambucana (1817); a Cabanagem (1835-1840); a Sabinada (1837-1838); a Balaiada (1838-1841); a Guerra do Contestado (1912-1916); a Coluna Prestes (1923-1925) e a Intentona Comunista (1935) e entre várias outras (MORISSAWA, 2001).

¹⁸ A Grande Depressão, também conhecida como Crise de 1929, caracterizou-se por uma crise econômica que teve início com a queda da bolsa de valores de Nova Iorque, em 1929, perdurando até a década de 1930. Esta crise causou altas taxas de desemprego, miséria e fragilizou toda atividade econômica de diversos países do mundo, entre eles o Brasil. Para mais informações, consultar: Fausto (1982) e Mazzucchelli (2008).

¹⁹ “Laissez-Faire” é entendido, conforme Moraes (2000), como livre iniciativa, as relações entre indivíduos sem a limitação dos regulamentos impostos pelos monopólios estatais e/ou privados.

²⁰ As políticas keynesianas formam um conjunto de medidas políticas adotadas aos países no período pós-guerra, no que tange ao Estado proporcionar amplos serviços sociais em dois principais princípios: 1) a busca do pleno emprego; 2) o desenvolvimento acelerado por investimentos estatais (VIEIRA, 2001).

²¹ Sobre a década de ouro, ver Netto e Braz (2011).

posição de dominado e, teve que implantar um Estado intervencionista para alcançar o progresso da industrialização e a modernidade econômica-política²². A Grande Depressão derivada da queda da bolsa de Nova Iorque, em 1929, além de assolar a atuação econômica mundial que permitia aos Estados atuarem como liberais, transformou-os em intervencionistas, emitindo em países como o Brasil, com base na economia colonial e na exportação de produtos primários como o café, os reflexos da crise econômica.

O Brasil, a partir do final do século XIX, mas principalmente a partir da década de 1920, teve a economia baseada na produção e exportação de café e propiciou amplo processo de industrialização e urbanização brasileira, desenvolvidos sob a égide do capital financeiro num contexto de “[...] expansão mundial do capitalismo que dispunha em seus mercados não só de capitais monetários, mas também de meios de produção e de homens proletarizados – todos eles imprescindíveis para a formação do mercado interno do capitalismo no Brasil” (DE DECCA, 1981, p. 151). Com a crise econômica mundial, a exportação cafeeira e de produtos primários brasileiros declinou, mas também propiciou ao país um relativo avanço das indústrias nacionais, principalmente, no período pós II Guerra Mundial.

Fausto (1998, p. 331-332) afirmou que “a crise mundial trouxe graves consequências para a produção agrícola que perdeu mercado internacional, fazendeiros foram às ruínas, o desemprego assolou as cidades, crescimento das dificuldades financeiras e a receita das exportações e da moeda conversível se evaporara”. No plano político, as oligarquias regionais procuravam reerguer o Estado nos velhos moldes e os tenentes se opunham a essa prerrogativa, apoiando a ideia de centralização do poder emitida pelo governo de Getúlio Vargas.

Saviani (2008a) explicita que o Brasil, na década de 1930, firmou um Estado de compromisso sustentado pelo Exército e passou a unificar as classes dominantes brasileiras para avançar o processo de industrialização e urbanização, de acordo com a hegemonia burguesa industrial e setores da classe trabalhadora urbana. No campo prevalecia, ainda, a concentração de terra com tendência monocultural e latifundiária, subjugando os camponeses a um quadro social de fome endêmica e epidêmica²³. Fausto (1998) afirma que sob estes

²² Vale destacar que no Brasil não houve Estado de Bem-Estar social, houve política de intervenção estatal a fim de alcançar o progresso da industrialização e da modernidade econômica-política capitalista. Discussões levantadas do GEPPEIN – Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Políticas Educacionais e Infância, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Angela Mara de Barros Lara na Universidade Estadual de Maringá.

²³ De acordo com Castro (1984) fome endêmica caracteriza-se por carências nutricionais que geram a desnutrição ou subnutrição e apresenta-se em uma área geográfica em que pelo menos metade da população vive essa condição permanentemente. Fome epidêmica apresenta-se em áreas geográficas que tem pelo menos metade da população comprometida pela falta da oferta alimentar em períodos transitórios, causados por desastres naturais ou por guerras.

aspectos, o Estado passou a centralizar os poderes políticos e econômico-financeiros, arbitrando diversos interesses em detrimento de sua autonomia, que se diferenciou do Estado, até então, oligárquico.

Em relação ao movimento do capitalismo mundial que precisava ser reestabelecido das consequências da crise econômica, o Estado brasileiro, a partir da década de 1930, passou a acentuar sua atuação sob três vertentes, a saber:

[...] 1. a atuação econômica, voltada gradativamente para os objetivos de promover a industrialização; 2. a atuação social, tendente a dar algum tipo de proteção aos trabalhadores urbanos, incorporando-os, a seguir, a uma aliança de classes promovida pelo poder estatal; 3. o papel central atribuído às Forças Armadas – em especial o Exército – como suporte da criação de uma indústria de base e sobretudo como fator de garantia da ordem interna (FAUSTO, 1998, p. 327).

Este Estado foi desenvolvido sob o governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), que promoveu o capitalismo nacional mesmo em um contexto de muitas incertezas, causadas pela crise econômica mundial²⁴. Apesar disso, após a Revolução de 1930²⁵, no Brasil, houve grande avanço econômico no país, em nível de desenvolvimento do capitalismo monopolista, por conta da “substituição de importações” que implicou no “[...] deslocamento da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura” (SAVIANI, 2008a, p. 191). No campo, Castro (1984) nos revela que o intenso investimento na industrialização nacional acentuou os quadros de subnutrição, fome e miséria, entravando o progresso econômico brasileiro e facilitando os processos do êxodo rural²⁶.

Diante de um contexto internacional em crise e de uma burguesia brasileira imatura para investimentos industriais, Vargas efetivou seu projeto de industrialização com a promoção das indústrias de base, “[...] como de energia elétrica, de extração de minérios e de transformação destes em matéria-prima para outros setores industriais” (MORISAWA, 2001, p. 79), centralizando no Estado a figura de maior interventor da economia nacional. Nesse

²⁴ Fernandes (2006) afirmou que a relação entre o capitalismo, bem como as crises econômicas, no âmbito global e local não se movimentam igualmente, mas apresentam condições estruturais marcadas distintamente ao seu tempo e espaço determinado.

²⁵ Sobre a Revolução de 1930, bem como todo o processo histórico do Governo Getulista (1930-1945) ver: Fausto, 1998, p. 329-394.

²⁶ Segundo Norder (2004, p. 45), o êxodo rural caracteriza-se pela migração da população rural para os principais centros urbanos do país, que foi impulsionada pelo crescimento econômico centrado na produção industrial, acenando novos e melhores postos de trabalho. Por outro lado, a chegada do contingente rural aos grandes centros urbanos acentuou a precariedade das políticas de abastecimento urbano, como abastecimento de água e de saneamento, saúde e educação. O autor ainda apresenta dados que revelam que a população urbana elevou-se de 11,5 milhões de pessoas em 1930 para aproximadamente 32 milhões em 1960.

período, o Estado passou a ter importante papel no anteparo das reivindicações dos trabalhadores, leis, decretos e normatizações e também na produção e reprodução das condições de produção de suas relações com o capitalismo.

Com seu discurso populista e nacionalista, Vargas conseguia chamar as classes populares à participação política, detendo movimentos operários oposicionistas e conquistando apoio da massa de trabalhadores urbanos. A título de exemplo, Morisawa (2001) afirma que Vargas conseguiu controlar a sociedade com leis trabalhistas e medidas que favoreciam aos pobres, as quais foram responsáveis por grande parte de seu populismo.

Na década de 1930, mais de 60% dos brasileiros viviam no campo. Contudo, Vargas, assim como os governos imperiais e os primeiros governos republicanos, não considerava os trabalhadores rurais que viviam do que produziam em pequenas propriedades rurais e também não considerava as más condições de alimentação que norteava a vida dos camponeses. Ignácio (2010, p. 132) aduziu que “[...] a transição do modelo produtivo agroexportador para o modelo urbano industrial também provocou ajustes significativos no âmbito das políticas públicas [...]”.

Quando Vargas foi eleito, em 1934, se viu diante de um conflito de interesses entre as propostas do tenentismo, de distribuição de terras e, a elaboração de direitos para os trabalhadores rurais contra as propostas dos grandes latifundiários, defensores da concentração de terras no país. O conflito foi solucionado por alguns projetos de colonização em áreas de fronteira “[...] como o de Ceres, em Goiás, e Dourados, no atual Mato Grosso do Sul”, que não alterava a estrutura fundiária brasileira, permanecendo extremamente desigual (MORISAWA, 2001, p. 81).

Vale lembrar que a educação, nesse período, foi um setor que expressou o interesse de Vargas na promoção da industrialização, principalmente, a partir de 1937. Neste período do Estado Novo²⁷, vemos a Reforma Capanema que reorganizou a educação por meio de oito decretos-leis datados de 1942 a 1946²⁸. As propostas educacionais do governo getulista teve um caráter centralista, burocratizado, dualista, segregando o ensino secundário às elites condutoras e o ensino profissional ao povo (trabalhadores). O ensino profissional foi subdividido em “[...] industrial, comercial e agrícola²⁹, além do normal, que mantinha interface com o secundário”. A educação no Estado Novo também era corporativista, pois direcionava cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social

²⁷ O período de 1937-1945, denominado de Estado Novo, foi marcado pela semelhança ao fascismo europeu (MORISAWA, 2001, p. 80). Para mais informações ver: Fausto, 1998, p. 329-394.

²⁸ Mais informações sobre os decretos-leis, ver Saviani (2008, p. 265-275).

²⁹ Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

(SAVIANI, 2008a, p. 269).

Para exemplificar o direcionamento de cada ramo ou tipo de ensino aos seus sujeitos, vemos o Ruralismo Pedagógico³⁰ (1920-1950), que tinha como principal objetivo fixar o camponês à terra, integrando os camponeses ao processo produtivo modernizador do campo. Além disso, a prioridade da proposta educacional aos camponeses era a contenção do êxodo rural, situação alarmante durante as décadas de 1920 a 1960. A proposta do Ruralismo Pedagógico não levou em consideração que os reais motivos do êxodo rural não eram a presença ou não de escolas no meio rural e sim as condições de pobreza e exploração que o campesinato brasileiro vivia na sociedade.

Castro (1984) afirma que a falta de amparo à economia agrícola familiar fez com que uma enorme massa de camponeses se deslocasse do campo para as cidades. Mas, essa ação não resolveu o problema da falta de investimento no campo. Ao contrário, saturou a vida urbana, barateou os salários e não propiciou melhores condições aos camponeses que chegaram às cidades. Werebe (1968, p. 114) constatou: “mude-se a situação de vida no campo, torne-se a vida do campesinato melhor e mais humana e as migrações rurais, poderão então diminuir”.

A partir dos processos da centralização de poder, o Estado como anteparo do capital, por meio de instituições econômicas, políticas, administrativas e repressivas, passou a ser o protagonista do processo de produção de condições para acumulação de capital financeiro, inclusive no campo, por meio do aumento dos latifúndios. Dessa prerrogativa, o Estado brasileiro, acompanhando o processo mundial de acumulação financeira de capital, teve sua estrutura político-econômica reorganizada, a fim de se ajustar à concepção de liberdade de ação frente às exigências para o desenvolvimento econômico pós-crise mundial da década de 1930 (RODRIGUES, 1987).

De acordo com a necessidade histórica e econômica dos projetos de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, a hegemonia atribuída ao Estado brasileiro, no período de 1930 a 1960, garantiu o controle das camadas populares para que não perturbassem a implementação do desenvolvimento capitalista industrial e o processo de acumulação financeira. Para tanto, foram organizadas políticas sociais que contessem os movimentos populares e mantivessem o nível de expectativa das camadas trabalhadoras. Nesse período, os governos, por uma questão político-econômica, antecipavam, por exemplo, leis trabalhistas, política salarial, educacional,

³⁰ Sobre o Ruralismo Pedagógico, ver: Calazans (1993).

habitacional e previdenciária, a fim de evitar o confronto entre os operários e os industriais³¹ e assegurar a expansão da acumulação capitalista nacional, centrada nos interesses do setor industrial como se fossem os interesses gerais da Nação.

Vale lembrar que entre o período de 1930 a 1955, o capital mais estimulado foi o capital nacional dirigido para o setor industrial. A partir de 1956, com a eleição de Juscelino Kubitschek (1956-1960) e seu governo político-econômico nacional-desenvolvimentista e seu Programa de Metas, houve um efetivo favorecimento do capital estrangeiro (multinacional). Estado e empresa privada nacional uniram-se para promoção do desenvolvimento com ênfase na industrialização e urbanização, com reflexos positivos ao capital nacional, mas que deixavam em último plano as políticas de dimensão social (FAUSTO, 1982) (RODRIGUES, 1987).

Nas análises de Martins (1981) sobre a questão agrária desse período, constatamos que a burguesia industrial brasileira não teve consciência de que a reforma agrária contribuiria com a necessidade de expansão do mercado interno para a indústria, em consonância com os objetivos traçados pelo Estado. Portanto, as populações camponesas não se viam assistidas nos projetos de reforma agrária, resultando na acentuação do processo marginal da pobreza no campo.

Castro (1984, p. 286), em 1946, apresenta a reforma agrária como “necessidade histórica” para resolver a dicotomia que o Brasil vivia em relação aos processos de industrialização e os processos arcaicos predominantes na produção agrícola brasileira. O autor chamou atenção para o tipo de reforma agrária que traria desenvolvimento ao Brasil, sem marginalizar os pobres do campo. Esta deveria ser realizada por meio de um conjunto de regulamentações jurídicas e econômicas, para viabilizar melhores formas de rendimento e distribuição ao coletivo rural. O processo da reforma agrária não deveria abranger a forma simplista de desapropriação e distribuição de terras, mas proporcionar condições legais que garantissem a sobrevivência dos camponeses no campo.

De acordo com os anseios modernizadores e industriais dos governos brasileiros entre 1950 e 1964 (por exemplo, as reformas de base do governo de João Goulart), houve uma parcela da sociedade - os camponeses – que, esquecidos do processo de elevado crescimento industrial e urbano, começaram a se organizar, pois as formas de posse da terra e de sua

³¹ O Estado não apenas ampliou o nível de sua participação indireta, através da formulação de políticas financeiras e públicas favoráveis ao capital, como inclusive, e de forma mais direta – implantou setores produtivos básicos como a Companhia Siderúrgica Nacional, Companhia Nacional de Álcalis, Petrobrás, Açominas, além das companhias energéticas como CEMIG e FURNAS (RODRIGUES, 1987).

utilização foram alteradas³², provocando forte descontentamento entre a população rural. Ademais “[...] as migrações aproximaram campo e cidade, facilitando a tomada de consciência de uma situação de extrema submissão, por parte da gente do campo” (FAUSTO, 1982, p. 444).

Diferente de outros movimentos camponeses datados da década de 1940³³ e realizados como eventos isolados por todo território brasileiro, a partir de 1954 constituíram-se no Brasil três grandes movimentos camponeses que, organizados, lutavam contra a expulsão da terra e pela implementação da Reforma Agrária, a saber: a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas no Brasil (ULTAB)³⁴, em 1954, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER)³⁵, no final da década de 1950 e, em 1954, o ressurgimento das Ligas Camponesas³⁶ lideradas pelo advogado e político Francisco Julião. Os camponeses recorreram à organização em movimentos sociais para lutar por direitos a terra e a fixação do homem no campo, sem privar o sujeito do campo dos benefícios dos centros urbanos industrializados.

Em 1961, em Belo Horizonte/MG, no I Congresso Nacional dos Trabalhadores Agrícolas, foram propostas duas linhas para a organização da massa rural. A primeira advinda dos líderes das Ligas, que afirmavam a luta por uma revolução na sociedade e, a segunda, advinda pelos comunistas que preferiam sindicalizar os trabalhadores rurais, bem como propagar a legislação do trabalhador rural (FAUSTO, 1982), propostas estas que coincidiam com os interesses da classe hegemonicamente burguesa.

³² Fausto (1982, p. 444) afirmou que a terra passou a ser mais rentável do que no passado e os proprietários trataram de expulsar antigos posseiros ou agravar suas condições de trabalho.

³³ As primeiras Ligas Camponesas haviam sido criadas pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) na década de 1940 com a finalidade de mobilizar as massas agrárias contra o latifúndio e contra o imperialismo. Destacam-se as lutas camponesas dos posseiros da rodovia Rio-Bahia; do confronto entre grileiros e governo contra posseiros no estado do Espírito Santo; do confronto entre Trombas e Formoso no norte de Goiás; dos conflitos entre posseiros e jagunços no norte e sudoeste do Paraná (Guerrilha de Porecatu); dos conflitos no Sudoeste do Maranhão, nas terras fluminenses e em São Paulo no Pontal do Paranapanema e em Santa Fé do Sul. Mais informações em Santiago (2001) e Morisawa (2001).

³⁴ A ULTAB foi criada pelo PCB e tinha a finalidade de coordenar associações camponesas, criando alianças políticas entre os operários e os trabalhadores rurais. Seus principais líderes foram Lindolfo Silva e Nestor Veras e tiveram inserção em todos os estados brasileiros, exceto em Pernambuco (Ligas Camponesas) e no Rio Grande do Sul (MASTER) (MORISAWA, 2001, p. 94).

³⁵ O MASTER surgiu a partir da resistência de 300 famílias de posseiros no município de Encruzilhada do Sul e disseminou-se por todos os municípios gaúchos. Em 1962, o MASTER iniciou os acampamentos, uma forma particular de organizar suas ações e também teve apoio do PCB. Seus principais líderes foram: João Sem Terra (Porto Alegre), João Calixto (Nonoai) e Müller (Cachoeira e Encruzilhada do Sul) (MORISAWA, 2001, p. 94).

³⁶ As Ligas foram formadas em 1945 com apoio do PCB, mas somente em 1954 ressurgiu em Pernambuco e outros pontos da região do nordeste do Brasil. Sua luta mais simbólica foi no Engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão/PE, que consistia num engenho que já não cumpria sua função social e tinha sido arrendado aos camponeses, na forma de pequenos sítios. O proprietário deste engenho queria retomar as terras para destiná-las a pecuária, contudo, os camponeses resistiram por meios legais durante mais de cinco anos e a propriedade foi desapropriada pelo governo federal (SANTIAGO, 2001). Para o conhecimento da organização das Ligas Camponesas, ver o filme: *Cabra Marcado para Morrer - Direção: Eduardo Coutinho (Brasil, 1984)*.

Segundo Santiago (2001), em 1963, na Conferência de Recife/CE, discutiu-se a necessidade do movimento avançar na luta por reivindicações revolucionárias por meio da criação de um partido agrarista e radical, fundamentado em Marx e Lênin.

Nesse contexto de efervescência das lutas camponesas, em 1961, quando João Goulart (Jango) assume a presidência da República no Brasil, a economia brasileira estava em crise devido a uma herança de alta inflação e aumento da dívida externa, propiciada por governos anteriores, principalmente pelos governos nacional-desenvolvimentistas que assolavam as classes populares em detrimento do desenvolvimento econômico do país. Morisawa (2001) afirma que, diante disso, foi necessário elencar um conjunto de medidas que trouxessem benefícios à população mais pobre, denominado de Reformas de Base (educação, saúde, habitação), sendo uma delas a implementação da Reforma Agrária.

Prado e Earp (2010, p. 212) afirmaram que as reformas de base seriam proporcionadas pelo Estado por meio de “[...] investimentos governamentais que pudessem exercer uma demanda autônoma” capaz de compensar e superar “[...] a deficiência da demanda interna, como, por exemplo, uma reforma agrária que contribuísse para a ampliação e a diversificação do consumo doméstico e para a melhor distribuição de renda”. Essa ideia adveio do ministro da economia Celso Furtado e previa nas reformas de base o desenvolvimento brasileiro por meio das condições de consumo que as populações carentes passariam a ter, caso as reformas de base fossem implementadas.

Embora as reformas de base estivessem inseridas no plano de desenvolvimento capitalista para o Brasil, a classe dominante, os militares do país e até mesmo empresários norte-americanos, preocupados com o avanço do comunismo na América Latina e temerantes pela esquerdização do governo Jango, não concordavam com as implementações governamentais às bases da população marginalizada do processo modernizador. Vale lembrar que para a classe dominante implementar o desenvolvimento do capitalismo nacional não poderia haver nenhuma forma de ameaça à acumulação e expansão do capital. Os movimentos camponeses, assim como as reformas de base, colocavam em evidência a contradição da dominação imposta em detrimento da expansão da industrialização e atribuição da relação de dominação hegemônica entre cidade e campo, representado respectivamente, como moderno e atrasado.

Nesse sentido, as funções do Estado caracterizaram-se em manter as condições necessárias ao pleno desenvolvimento da sociedade e administrar as crises internas do bloco

no poder³⁷ em função dos interesses econômicos e sociais conflitantes, tais como capital agrário versus capital industrial e capital nacional versus capital multinacional. O bloco no poder também tinha que administrar os possíveis conflitos frente ao crescimento da tomada de consciência das camadas dominadas, percebendo que o desenvolvimento não se fazia a seu favor, mas sob a custa da exploração intensiva do seu trabalho e da apropriação da mais-valia.

A tomada de consciência por parte da classe trabalhadora colocava em xeque o papel mediador do Estado entre os interesses divergentes de todas as classes sociais, mantendo a ilusão de um Estado que se volta aos interesses de todos, constituído pelo caráter “populista”, mas que tem papel decisivo na formação de capital por meio da acumulação capitalista e expansão das condições básicas para a multiplicação de investimentos ligados aos setores mais dinâmicos da economia (FAUSTO, 1982).

Em decorrência das contradições capitalistas, evidenciam-se as lutas de classes que ameaçavam o populismo, forçando o Estado a deixar de ser nacionalista para seguir a forma imperialista de progressão econômica (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994). Assim, eclodia uma crise de classes sociais, na qual a classe dominante nacional, associada à multinacional, tomava o poder do Estado por meio da força militar, utilizando como medida de contenção da sociedade a ditadura civil-militar para reconduzir o “[...] Estado e suas instituições ao papel de agente e parceiro do processo de acumulação e expansão do capital”, propagando, a partir de 1964, os ditames da segurança nacional e do desenvolvimento (RODRIGUES, 1987, p. 32).

A partir de 1964, o Estado, por meio das Forças Armadas, passou a ter uma nova reorientação política, objetivando os preceitos da internacionalização do capital. Segundo Ianni (1975) iniciava-se uma revolução política baseada numa perspectiva de ordem econômica que contemplava o desenvolvimento nacional atrelado ao capital internacional, readequando o regime e o sistema político e econômico a serviço dos interesses hegemonicamente produzidos pela classe dominante.

Germano (1994, p. 48) afirma que, a partir de 1964, passou a ter “[...] uma intervenção duradoura, mediante a implantação de um regime político, de cunho ditatorial, num momento em que os militares (em associação com as classes dominantes) estiveram diretamente à frente do aparelho de Estado”, baseados no caráter burguês. O autor afirma que o golpe de Estado e os vinte e um anos de ditadura violenta e repressiva executada pelas Forças Armadas, não

³⁷ Poulantzas (1977, p. 229) indicou como bloco no poder “[...] *a unidade contraditória particular das classes ou frações de classe politicamente dominantes, na sua relação com uma forma particular do Estado capitalista*” e, ainda, “o bloco no poder constitui uma unidade contraditória de classes *politicamente dominantes sob a égide da fração hegemônica*” (p. 223-224, itálico no original).

conformavam somente com as classes dominantes do Brasil, mas também contava com a colaboração de multinacionais, latifundiários e do governo dos EUA³⁸.

No período de 1937 a 1964 o Estado brasileiro clamava por um Estado forte e ditatorial, não mais para implantar a ordem burguesa como na década de 1930, mas para consolidá-la. Necessitava de uma forte intervenção do Estado na economia, a fim de preservar e desenvolver o sistema capitalista implantado no Brasil desde o período colonial, considerado por Prado Júnior (1994) o cerne da dominação e dependência de políticas econômicas externas, em função da divisão internacional do trabalho e das relações entre classes sociais.

O discurso militar se prescrevia sob a necessidade de combater o acirramento da luta de classes que fora manifestado por organizações de trabalhadores rurais e urbanos, os quais lutavam a favor das reformas de base e contra a opressão da pobreza em seus espaços de vivência. Segundo Germano (1994), esse contexto de luta de classes preocupou a burguesia, setores das classes médias e os militares, que desde o início da República serviam para moderar a sociedade, sendo chamados, principalmente, em momentos de crise, para proteger interesses dominantes e afastar as classes dominadas da arena política.

Podemos observar esse tipo de conflito em relação aos militares e camponeses, quando os últimos se declaram contra a dominação latifundiária e evidenciam a luta de classes contra as contradições do capital. Diante dessa conjuntura, os militares tentavam minar as propostas de reformas de base que mostravam a crise da hegemonia do Estado brasileiro. As Forças Armadas assumiram a política (o controle do aparelho estatal) e criaram instituições ideológicas e políticas³⁹ que consolidaram a vontade coletiva da burguesia no Brasil.

Ianni (1984, p. 11) afirma que “todas as formas históricas do Estado, desde a Independência até o presente, denotam a continuidade e reiteração das soluções autoritárias, de cima para baixo, pelo alto, organizando o Estado segundo os interesses oligárquicos, burgueses, imperialistas”. Gramsci (1977), referindo-se à transição do capitalismo na Itália, sistematizou o conceito “revolução passiva”, que expressou a ausência de participação

³⁸ Vale lembrar que a ditadura civil-militar, a partir da década de 1960, não foi instalada somente no Brasil, mas na América Latina. De acordo com Germano (1994, p. 48), “a duração dos regimes militares implantados a partir de 1964 em alguns países da América do Sul foi a seguinte: Brasil - 21 anos (1964-1985); Peru - 12 anos (1968 – 1980); Uruguai - 11 anos (1973-1984); Chile – 17 anos (1973 – 1990); Argentina – 17 anos (1966-1983)”. Todos os países adotaram a Ideologia da Segurança Nacional.

³⁹ Quais eram essas instituições? Aparelho Ideológico: Escola Superior de Guerra (ESG); No plano político buscava-se encontrar mecanismos de legitimação que ultrapassassem o argumento, que se desgastava rapidamente, de que o regime era necessário para completar o processo de restabelecimento da ordem econômica e política ameaçada. A manutenção da política de ajuste econômico do governo Castelo Branco não se coadunava com as expectativas de crescimento e as demandas pelo restabelecimento da ordem democrática que começavam a ganhar força na sociedade (FAUSTO, 1998; GERMANO, 1994; RODRIGUES, 1987).

popular nos processos de modernização conservadora, aproveitando-se da desorganização das massas populares. Trazendo a contribuição de Gramsci à nossa análise e ao excerto de Ianni (1984) exposto acima, podemos compreender que no Brasil, momentos decisivos da sua história foram executados por manobras do alto, “revoluções passivas”, implementadas de cima para baixo, organizando o Estado de acordo com a aspiração da modernidade capitalista. De acordo com Fernandes (2006), podemos compreender que foram feitas revoluções dentro da ordem “burguesa”, não transformando a situação de dominação capitalista.

O Estado no período militar, caracterizado por elevado grau de autoritarismo e violência, traduz-se pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes e excluindo do setor popular a participação política, como afirmou o general Costa e Silva “o povo (...) não é sujeito da história da nação (...) mas objeto da ação estatal” (GERMANO, 1994, p. 56).

O Estado militar caracterizou-se pelo aumento da intervenção na esfera econômica, concorrendo decisivamente para o crescimento das forças produtivas do país, sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista que combinou crescimento e acumulação econômica com uma brutal concentração de renda. A título de exemplo temos como resultado desse processo a constatação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) sobre o rendimento econômico dos 10% mais ricos do Brasil que subiu de 44,9% em 1981 para 51,5% em 1989, enquanto os 10% mais pobres tiveram um decréscimo na participação da renda passando de 0,9% em 1981 para 0,7% em 1989⁴⁰.

No período do governo militar, o Estado brasileiro investiu muito mais na esfera econômica e em ações repressivas do que em políticas sociais, aumentando drasticamente os índices de pobreza relativa. Prado e Earp (2010, p. 228), ao escreverem sobre o “milagre econômico”⁴¹ que se estendeu de 1969 a 1973, afirmam que o Brasil crescia eficientemente na área da economia, mas os benefícios não se distribuíam equitativamente para a população brasileira. Segundo os autores, “o próprio presidente da República chegou a afirmar que ‘o Brasil vai bem, mas o povo vai mal’”. De acordo com as bases materiais da sociedade, compreendemos que a má distribuição de renda desse momento foi uma característica estrutural da acumulação de capital, sem a qual o dinamismo econômico brasileiro não teria sido possível.

⁴⁰ Fonte de interpretação: Germano (1994, p. 269).

⁴¹ Produto de uma confluência histórica das condições externas favoráveis reforçaram espaços de crescimento abertos pelas reformas conservadoras no governo Castelo Branco. Sobre o milagre econômico ver: Prado; Earp (2010, p. 207-242) e Fausto (1982, p. 485-488).

A educação, no contexto civil-militar, serviu como estratégia hegemônica, assegurando a escolarização da força de trabalho potencial ou ativa e estabelecendo uma relação de cunho liberal, a qual, fundamentada na teoria do capital humano, subordinou a educação e o incentivo à pesquisa à produção capitalista (GERMANO, 1994). Para garantir o progresso e o desenvolvimento nacional, deveria ser reestabelecida a ordem política e social por meio do controle dos aparelhos de Estado e manutenção do projeto de desenvolvimento industrial em andamento. Portanto, as escolas, consideradas por Althusser (1980) como aparelho ideológico do Estado⁴², tinham um papel de reproduzir na mentalidade nacional o comprometimento da modernização e da produção de recursos humanos, para dar cabo ao projeto de desenvolvimento industrial.

Rodrigues (1987, p. 48) afirma que tal fato se pode detectar, inclusive:

[...] nas propostas mais avançadas em relação à reforma da escola no Brasil, a partir de 1930. Sucessivamente, a luta pela Escola Nova, a escola industrial e profissionalizante (SENAI, SESI em 1942), a Reforma Capanema (1942), a Lei de Diretrizes e Bases (1961) e a Reforma do Ensino Superior (1968) e de 1º e 2º graus (1971), até a institucionalização do MOBRAF (1967).

Tais propostas educacionais, em consonância com o Estado, apresentavam papel importante para coesão social a fim de que o Estado pudesse desempenhar suas funções para o ajustamento da escola e da sociedade ao modelo de desenvolvimento associado à internacionalização econômica.

No período da ditadura civil-militar, as reformas no Ensino Superior (1968), no Ensino Primário e de segundo grau (1971) serviram para desmobilizar eventuais manifestos populares e eliminar o exercício da crítica social e política (GERMANO, 1994). Em suma, as escolas e universidades contribuíram para a exclusão social das classes populares, entre elas os camponeses, acentuando as condições de miserabilidade, inclusive educacional, privilegiando a elite brasileira em virtude da concentração de capital e de conhecimento científico.

No âmbito do discurso estatal, a educação seria a responsável pela equalização social, veículo para obtenção de consenso e conformação. Contudo, esse discurso esbarrou na

⁴² Althusser (1980, p. 48) afirmou que as escolas (públicas ou particulares), as igrejas, as famílias, o sistema jurídico e o político, os sindicatos, as informações (imprensa, rádio-televisão) e a cultura são instituições consideradas Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), não se confundem com o Aparelho de Estado (repressivo). Os AIE são uma pluralidade da unidade (Estado) que condiciona por meio da ideologia a repressão ou a hegemonia da classe dominante de maneira massiva. O autor ainda explicitou que “se quisermos considerar que em princípio a <<classe dominante>> detém o poder de Estado (de uma forma franca ou, na maioria das vezes, por meio de Alianças de classe ou de frações de classes), e dispõe portanto do Aparelho (repressivo) de Estado, podemos admitir que a mesma classe dominante é activa nos Aparelhos ideológicos de Estado”.

escassez de verbas para a educação pública, acarretando na privatização do ensino, pois o Estado investia diretamente em setores vinculados à acumulação de capital e não em setores sociais⁴³. Nesse contexto, a educação para os camponeses contava com a aplicação de um pacote tecnológico baseado na modernização agrícola, caracterizado como Extencionismo Rural, que servia como instrumento para introdução do homem do campo na dinâmica da economia de mercado. Assim como o Ruralismo Pedagógico, o Extencionismo Rural não diminuía a miserabilidade dos camponeses e objetivava a fixação do homem ao campo, sem dar condições sociais para uma vivência digna no campo. Contribuía, ainda, para o assalariamento dos camponeses e para a divisão técnica do trabalho, de acordo com a intervenção modernizadora ao campo brasileiro.

Os trabalhadores rurais, no período que vai da década de 1940, com lutas radicais e localizadas, até o início da década de 1960, com a organização nacional dos camponeses como classe, auxiliados por partidos políticos e por segmentos da Igreja Católica⁴⁴, lutaram e assistiram as primeiras ações do governo Jango, voltadas à redistribuição da propriedade da terra. Com os investimentos do governo na questão agrária, proliferou-se a criação de entidades que cuidavam dos interesses e direitos trabalhistas dos trabalhadores rurais. Grynszpan (2010) afirma que em 1963, foi aprovado o Estatuto do Trabalhador Rural, estendendo aos camponeses direitos trabalhistas que somente as populações urbanas conheciam desde a década de 1930 e, também, a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e do Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), em 1964⁴⁵.

No momento anterior ao golpe de 1964, a luta pela reforma agrária apareceu gritantemente, baseada na Teologia da Libertação e na educação popular proposta por Paulo Freire. O objetivo era destruir as elites rurais que tanto expropriavam os camponeses e precarizavam o seu trabalho no campo, com os preceitos do desenvolvimento do capital que acentuava a desigualdade social e o êxodo rural.

Saviani (2008a), ao explicitar conceitos da educação popular e da emergência das

⁴³ Segundo Prado e Earp (2010, p. 234) o investimento em setores sociais acontecia somente quando havia necessidade “[...] de crescimento não encontrava limites em preocupações com questões como equidade, ou melhoria das condições de vida da população, a não ser quando isso afetava a segurança do regime”.

⁴⁴ Como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) baseadas nos princípios da Teologia da Libertação. Sobre Teologia da Libertação, ver texto de Leonardo Boff disponível em: <http://leonardoboff.wordpress.com/2011/08/09/quarenta-anos-da-teologia-da-libertacao/>. Acesso em: 20 mar. 2012.

⁴⁵ A CONTAG foi fundada em dezembro de 1963, mas reconhecida somente em janeiro de 1964 por meio do Decreto Presidencial nº 53.517. A CONTAG é a maior entidade sindical de trabalhadores rurais e permanece assim até a atualidade. Com o golpe de 1964 ela foi suspensa e retomada em 1968, com as ações do MSTTR. Mais informações disponíveis em: <http://www.contag.org.br/>. Acesso em: 28 mar. 2012.

ideias libertadoras de Paulo Freire na década de 1960, afirma que a educação popular passou a ser vista como instrumento de conscientização da realidade brasileira e emergiu devido à preocupação das classes trabalhadoras em participar politicamente. De acordo com Freire (1987), a educação deve contemplar um diálogo entre educandos e educadores e não imposição, manipulação e invasão cultural. Deve assumir o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, superando a educação elitizada e dominante que só servia para manipular o povo à ordem do capitalismo selvagem. Segundo Grynszpan (2010, p.319-320), a educação que conscientiza as massas populares deu subsídio às “lutas pressões e as mobilizações sobre o Congresso [...]” sendo este um dos elementos determinantes para o golpe de 1964.

As respostas contrárias às reformas de base, bem como a reforma agrária, partiram das elites brasileiras juntamente com a Igreja Católica na realização da Marcha da Família com Deus e pela liberdade, aliadas aos auspícios do golpe militar e da consolidação da burguesia no Brasil. A disseminação antirreforma agrária foi propagada a partir de um dos representantes da Igreja Católica, D. Geraldo de Proença Sigaud (arcebispo de Diamantina/MG), que com suas ideias contrárias ao comunismo atrelado às massas populares, principalmente aos camponeses, afirmou que este era uma seita internacional que visava instaurar o reino de Satanás no mundo e destruir a sociedade baseada na lei de Deus e do Evangelho. O arcebispo pregava que para a manutenção da sociedade cristã era necessário haver classes sociais, por conseguinte, desigualdade e hierarquização, pois essa era a ordem instituída por Deus (GERMANO, 1994).

Assim, a reforma agrária era pregada como desrespeito às leis de Deus e ao sagrado direito à propriedade privada⁴⁶. A classe dominante atribuía à reforma agrária a destruição das elites rurais, criação da desordem no campo com lutas, violências e homicídios, gestando a fome no campo e na cidade, enfraquecendo a nação e levando o povo ao desespero (GERMANO, 1994).

Após o golpe de Estado no Brasil, entre os dias 31 de março e 1º de abril de 1964, a reforma agrária passou a ser condição central do problema da nação. Os movimentos camponeses foram desmobilizados, mas a expectativa criada para a realização da reforma agrária era grande e, para conter os focos de tensão, era necessário “implementar” a reforma agrária no país. No primeiro governo militar, representado por Castelo Branco, foi criado o Estatuto da Terra, em 1964, o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto

⁴⁶ Lembrando que esse pensamento ainda é presente nos dias atuais.

Nacional de Desenvolvimento agrário (INDA)⁴⁷, em 1965 e o Plano Nacional de Reforma Agrária, que visavam um projeto de reforma agrária no Brasil. Contudo, este foi um projeto elaborado sem a participação dos trabalhadores rurais (MORISAWA, 2001). Foram projetos autoritários que conferiram direitos, mas não previram a execução e o respeito aos trabalhadores rurais, aprofundando o escopo que se dava entre camponeses X grandes latifundiários, estes últimos apoiados pelo Estado capitalista.

Mesmo assim, os trabalhadores rurais se apoiavam na legislação existente, o Estatuto do Trabalhador Rural e o Estatuto da Terra, para travar o alcance do seu grande objetivo, a Reforma Agrária, sendo esta uma linha de ação básica que viria posteriormente, em meados da década de 1980, a abranger lutas como a educação aos povos do campo. Segundo Grynszpan (2010), em 1973, no II Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, realizado pela CONTAG, que foi um importante instrumento de conscientização de que as políticas de colonização⁴⁸, praticadas pelo governo brasileiro, não poderiam ser confundidas com a reforma agrária e por isso decidiram, com muita dificuldade, continuar com as lutas por terras e direitos sociais durante a ditadura civil-militar.

Na década de 1970, no sul do país, a situação dos trabalhadores rurais ainda era mais crítica devido ao avanço da agroindústria com base em grandes propriedades de cultivo de monocultura e da forte expropriação de terras em detrimento das construções de rodovias, usinas hidrelétricas e da iniciativa do capital privado e/ou internacional no campo. No Paraná, destacou-se a construção da Usina Hidrelétrica Binacional de Itaipu. Segundo Morisawa (2001), a construção da Itaipu desapropriou cerca de doze mil famílias de oito municípios do extremo oeste do estado. Acentuando ainda mais o que vinha acontecendo com expropriação de terras e expulsão, até mesmo armada, por conta da mecanização da agricultura⁴⁹.

Assim, constituía-se o contexto dos trabalhadores rurais, marginalizados do desenvolvimento do capitalismo no Brasil durante a modernização conservadora do período civil-militar, que condicionou o acesso à terra a uma relação de dependência e subordinação ao latifúndio. Alterou também as relações sociais e de trabalho em detrimento da transformação social, econômica e tecnológica na agricultura e na indústria que esse período propiciou.

Articulado aos determinantes socioeconômicos internacionais, porém respeitando as

⁴⁷ Em 1965, foram criados o IBRA e o INDA, o primeiro como órgão executor da reforma agrária e o segundo como promotor da modernização agrícola que promoveu a modernização tecnológica das grandes propriedades rurais, acentuando ainda mais o desemprego no campo.

⁴⁸ Para mais informações sobre os projetos de colonização do governo ditatorial, ver: Morisawa (2001, p. 102).

⁴⁹ Mais informações sobre a construção da Usina hidrelétrica de Itaipu e a expropriação dos camponeses, ver: Morisawa (2001, p. 121).

referidas particularidades brasileiras, observamos as políticas keynesianas, nos países desenvolvidos, sendo satisfatórias aos capitalistas até o final da década de 1960, quando houve progressiva saturação dos mercados internos, concorrência intercapitalista e crise fiscal e inflacionária, provocando a retração dos investimentos (FRIGOTTO, 1995). A partir do início da década de 1970, o ordenamento financeiro mundial foi “detonado” pelo choque do setor petrolífero e pela decisão norte-americana de desvincular o dólar do ouro, ou seja, abolir a paridade cambial, colocando ponto final nos acordos de Bretton Woods⁵⁰.

A constituição da crise estrutural do capital, nas décadas de 1970 e 1980, caracterizou-se pelo “[...] esgotamento dos mercados internos de alguns países centrais, na queda de produtividade e lucratividade, e na desvalorização do dólar” (SILVA, 2003, p. 53). Tais fatores desencadearam um novo processo de reorganização do modo de produção capitalista, refletindo na esfera política e ideológica.

Silva (2003, p. 54) acrescenta, ainda, que:

O capital encontrou, como solução para a sua sobrevivência, a financeirização e a reestruturação do processo produtivo, permitindo o aumento da produtividade e da taxa de exploração da força de trabalho, com a introdução de regimes de trabalho em tempo parcial e temporário e a revalorização do trabalho doméstico e familiar. No campo político-ideológico, a crise econômica resultou numa ofensiva contra o modelo de Estado de Bem-Estar Social, principalmente ao sistema de proteção social, colocando novamente em discussão as relações do Estado com a economia.

A crise estrutural do capital, que visou a maximização do lucro e tornou ociosa ou excessiva a taxa de lucro esperada, reafirmou ao monopólio a tendência à superacumulação capitalista e introduziu novas orientações para ampliar a capacidade do capital às exigências de modernização. Por essa razão, Silva (2003, p. 54) explicita que “[...] não tardaram em atribuir ao modelo de Estado de Bem-Estar Social, sobretudo ao seu caráter intervencionista e ao sistema de proteção social, as causas da crise”.

A partir da década de 1970 evidenciou-se a crise estrutural do capitalismo, demarcado pelo colapso do socialismo real e pelo esgotamento do período bem-sucedido de acumulação

⁵⁰ Trata-se da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada em julho de 1944, em Bretton Woods (New Hampshire, EUA). A Conferência contou com a participação de representantes de 44 países, com o objetivo de planejar a estabilização da economia internacional e das moedas nacionais que haviam sido prejudicadas pela Segunda Guerra Mundial. Dessa Conferência nasceram o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Os acordos assinados nessa conferência tiveram validade para o conjunto de países liderados pelos Estados Unidos (SANDRONI, 1994, p. 68). Segundo Mészáros (2011) os EUA ainda permanece como país dominante economicamente até os nossos dias atuais, estabelecendo todas as instituições econômicas internacionais, como Banco Mundial e FMI, com vistas a satisfazer o privilégio dominante-econômico americano.

capitalista, explicado pela associação do capital ao Estado, visando o avanço industrial-tecnológico e o desenvolvimento econômico-social, pautado nas teses keynesianas. Netto e Braz (2011, p. 224) afirmam que a partir desses e outros acontecimentos houve uma transição dos “anos dourados” para o “período de recessão”⁵¹, substituindo a onda expansiva por uma “[...] onda longa recessiva: a partir daí e até o início do século XXI, inverte-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora as crises voltam a ser dominantes, tornando episódicas as retomadas”.

Durante o contexto de reestruturação produtiva e da financeirização do capital na fase imperialista, surge o ideário neoliberal. Caracterizado por um conjunto de propostas ideológicas que pressupõe novas visões de mundo, homem e sociedade⁵² estruturadas nos fundamentos básicos da metodologia individualista e subjetiva do liberalismo econômico. Essas propostas são contrárias às políticas keynesianas e propõem que o mercado seja o principal instrumento regulador da vida social. Assume a iniciativa privada como operadora do sistema capitalista e a redefinição do papel do Estado referente à criação de condições para que a concorrência e a iniciativa privada possam agir livremente.

Silva (2003, p. 54) explicita que para os neoconservadores⁵³, a crise não é um elemento constitutivo do sistema capitalista e é causada por fatores externos. Segundo eles, a crise é um fator de perturbação, provocada pela “[...] incapacidade do Estado em responder as crescentes demandas oriundas das expectativas com o alargamento dos direitos sociais e democráticos”⁵⁴. Portanto, o Estado capitalista viu-se diante de uma crise fiscal e da liberdade econômica restrita, já que se pautava em políticas keynesianas. Para solucionar essa crise do Estado, a estratégia adotada pelos neoconservadores foi a Reforma do Estado, primeiramente, no Reino Unido (com Margareth Thatcher, em 1979) e nos Estados Unidos da América (EUA) (com Ronald /Reagan, em 1980). Ambos pautados no ideário neoliberal, em que a intenção

⁵¹ Para mais informações, ver: Netto e Braz (2011).

⁵² Esta definição de neoliberalismo elaborada por Moraes (2001, p. 10) está em conjunto com mais duas definições, a primeira “[...] como corrente do pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de julgar o mundo social” e segundo “[...] um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria *think-tanks*, isto é, centros de geração de idéias e programas, de difusão e promoção de eventos”.

⁵³ Neoconservadores também podem ser entendidos como neoliberais. Silva (2003) atribui aos seus textos o termo neoconservadores, enquanto que nesta dissertação, o termo utilizado é neoliberais.

⁵⁴ As considerações que os neoliberais fazem de sua teoria é desprovida de relações históricas, culturais e sociológicas, procurando fazer teorizações pautados no mundo real, mas que não se efetivam na prática. Os defensores da teoria neoliberal não aceitam quaisquer questionamentos empíricos ou históricos à sua suposição básica. O resultado é um aparato “teórico” falho, desprovido das condições mínimas de rigor científico, embora politicamente e ideologicamente útil e aplicado. Notas de aula da disciplina de Economia política e Educação, ministrada no curso de Mestrado em Educação pela Prof^a. Dr^a. Amélia Kimiko Noma, durante o 2º semestre de 2011.

era manter o estado forte na capacidade de romper com sindicatos e no controle do dinheiro, mas “[...] parques em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ANDERSON, 1995).

A crise estrutural que se manifestou a partir da década de 1970 não foi resultado da demasiada interferência do Estado, como afirmaram os economistas neoliberais. Ao contrário, a crise foi um elemento constituinte, estrutural do movimento de máxima acumulação e centralização capitalista que assumiu variadas manifestações de acordo com a materialidade histórica (FRIGOTTO, 1995). Segundo Mészáros (2006, p. 6), “a crise do capitalismo é estrutural, seu caráter é universal”. Esta crise não foi mais uma crise cíclica, ela envolve a todos globalmente. Na América Latina e no Brasil, embora dinamizados internacionalmente em condições particulares, os efeitos da crise não chegaram de forma imediata ao país. Nesse período, vivíamos a saga da ditadura civil-militar e no Estado do Paraná os movimentos de resistência ao capital iniciavam ações articuladas, principalmente, as populações camponesas.

Portanto, a partir da crise estrutural do final da década de 1970 houve muitas transformações no cenário mundial, atingindo os diversos setores, entre eles: econômico, social, político e cultural da sociedade. No Brasil, embora a crise da década de 1970 atingisse todo o mundo, encontrávamos nesse período a expansão da economia atribuída ao “milagre econômico” e os anseios da construção do “Brasil potência”, derivadas dos grandes investimentos e construções no setor industrial do país. Na perspectiva de Chesnais (2001, p. 7), a partir de 1970, os países dominantes representaram a fase da mundialização do capital, entendida como uma nova configuração do capitalismo predominantemente financeiro que mantêm “[...] uma economia explicitamente orientada para os objetivos de rentabilidade e de competitividade, e nas quais somente as demandas monetárias solventes são reconhecidas”.

Autores que fazem crítica ao capitalismo nos ajudam a compreender que as crises são demonstrações claras de que o modo de produção capitalista é dinamizado por contradições e só se desenvolvem com a reprodução e a ampliação dessas contradições no seio da luta de classes. Marx afirma que “o próprio capital é a contradição em processo [...]” (2011, p. 588) trabalha pela própria dissolução da forma dominante. Ao mesmo tempo em que as relações de produção produzem a riqueza e a miséria (MARX, 1982).

A contradição central do modo de produção capitalista é focalizada na produção socializada e na apropriação privada dos meios de produção e da riqueza produzida por trabalhadores, revestindo o antagonismo entre proletariado e burguesia. Nesse processo antagônico, surge a relação capital/trabalho, a qual expressa a propriedade privada dos meios de produção que compram a força de trabalho da classe proletária. Chesnais (2001, p. 10)

afirma que dentro das determinações mundializadas do capital acentuam-se todas as “[...] tendências à desigualdade que haviam sido contidas com dificuldades, no decorrer da fase precedente”. Coraggio (1996) nos auxilia a observar as consequências do processo de desigualdade que evidenciou a polarização social e o crescente fosso entre o norte e o sul.

Assim, a relação histórica e desigual do capitalismo, que expressa a natureza orgânica das relações sociais capitalistas, acarreta em crises conjunturais e, sobretudo, estruturais⁵⁵ como resultados da dominação do capital e exploração da força de trabalho e bens naturais com fins de apropriação do máximo da mais-valia e não de elementos externos, como nos afirmam os neoliberais, quando culpabilizam o Estado como ineficaz por interferir no mercado econômico.

Frigotto (1995) demonstra que a culpabilidade transferida ao Estado de Bem-Estar social, como motor da crise da década de 1970, foi atribuída porque esse modelo keynesiano não teve capacidade de manter o quadro de recuperação e estabilidade do padrão de acumulação capitalista produzindo, ainda, pobreza e miséria no campo e na cidade. Segundo os neoliberais, o que motivou a crise na década de 1970 foram as soluções cabíveis para superação da crise na década de 1930. O que evidencia que a forma de organização da sociedade é histórica e se faz e refaz em cada contexto distinto de acordo com a consolidação das bases materiais necessárias (MARX; ENGELS, 1986).

Boito Jr (1999) nos ajuda a estabelecer relações entre o Brasil, a crise do capitalismo mundial em 1970 e a inserção do ideário neoliberal nos países capitalistas, ao afirmar que a partir de 1930 os países desenvolvidos como EUA e Inglaterra pautaram-se em políticas keynesianas e no Estado de Bem- Estar Social. No Brasil e nos demais países latino-americanos, predominavam o populismo e o desenvolvimentismo. Contudo, ambos (países desenvolvidos e periféricos) posicionados no modo de produção capitalista como hegemônicos e dominados, tiveram repercussões da crise da década de 1970 e inserção neoliberal, de acordo com as especificidades das condições históricas e socioeconômicas de cada país.

Essa perspectiva teórica nos permite analisar que entre 1970 e 1980, países como Inglaterra, EUA e Chile tiveram condições econômicas e políticas para desertar o keynesianismo, Estado de Bem-Estar social ou populismo e desenvolvimentismo para aderir ao ideário neoliberal e efetivar as reformas no Aparelho de Estado com sua proposta

⁵⁵ A crise estrutural do capital representa a capacidade autodestrutiva do capital, fomenta a barbárie social e a catástrofe ecológica global. Além disso, põem em perigo as condições de vida e a própria existência de certas comunidades e de certos países. Fonte de leitura: MÉSZÁROS, 2011.

econômica, política e ideológica. No Brasil, a inserção neoliberal ocorreu mais tarde no final da década de 1980 e início da década de 1990. No governo Figueiredo (1979-1985), algumas parcelas da burguesia, como os bancos, identificavam as ideias neoliberais como solução para o país, apontando como o maior entrave para a transição neoliberal, na década de 1970 e início de 1980, o “[...] sucesso que o desenvolvimentismo obtivera na promoção do crescimento e da diversificação do parque industrial brasileiro” (BOITO JR, 1999, p. 115).

A partir desse momento, articulado com a crise do petróleo e o fim do acordo de Bretton Woods, dentre demais acontecimentos, desenhou-se a crise do Estado de Bem-Estar social e principiou-se o retorno das leis naturais do mercado, mediante a ideologia neoliberal⁵⁶, que postulou políticas direcionadas à redefinição do papel do Estado, pondo fim à estabilidade no emprego, corte abrupto de despesas previdenciárias e de gastos com políticas sociais (HARVEY, 2005).

Nesse período, o Brasil passava pelo “milagre econômico”, durante o qual o presidente da República, general Costa e Silva e o ministro da fazenda Delfim Netto, conseguiram conter a crise do desenvolvimento econômico no Brasil com a redução do papel do Estado no setor público e permitindo o aumento da participação privada para transformar o Brasil em nação desenvolvida. Prado e Earp (2010) afirmam que, a partir de 1970, o governo Médici elevou a taxa de investimento bruto para 19% ao ano, priorizando grandes programas de investimento no setor siderúrgico, petroquímico, construção de corredores de transporte, energia elétrica, comunicações e mineração. Para tanto, houve a ocorrência de endividamento externo do país para financiamento da expansão de negócios do setor privado. Contudo, o crescimento e o sucesso econômico brasileiro ainda não representavam uma distribuição nem mesmo equitativa do que estava sendo produzido às camadas populares brasileiras.

Saviani (2008a) afirma que para a educação brasileira, todo o pano de fundo econômico e político baseado no Estado nacional-desenvolvimentista, tanto democrático como ditatorial, se concluiu com os preceitos da teoria do capital humano de T. Schulz⁵⁷. Aderindo a educação e a legislação que viabilizara os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade do referido tempo histórico. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692 de 1971, a tendência produtivista orientada pelo capital humano foi incorporada às escolas de todo o país “[...] por meio da pedagogia tecnicista, convertida em

⁵⁶ A inserção do neoliberalismo no Brasil será abordada mais adiante.

⁵⁷ A teoria do capital humano foi sistematizada por Theodore W. Schultz (1902-1998) na obra “O capital humano: investimento em educação e pesquisa” (1971). A obra indicava que o nível de desenvolvimento econômico e o capital humano estavam articulados ao nível de conhecimento da população, passando a ser fator primordial para o aumento da produtividade e consequentemente para o desenvolvimento econômico.

pedagogia oficial” (SAVIANI, 2008a, p. 365).

Segundo Silva (2010), após a eclosão da crise do petróleo e em consequência da crise financeira mundial, o Brasil ignorou suas consequências por quase dois anos, o que não significaria afirmar que o país não correria riscos de crise futura. Em 1975, os efeitos negativos da crise não poderiam mais ser contidos. Portanto, sob o governo presidencial de Geisel foi organizado o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND, 1975-1979), uma política desenvolvimentista que teve como objetivo organizar estratégias de resistência ao choque da crise do petróleo. Uma das alternativas encontradas pelo governo foi a construção de hidrelétricas, como a de Itaipu e a Tucuruí, como alternativa energética e incentivo à utilização do álcool como combustível em relação à vulnerabilidade do petróleo.

É necessário lembrar que nesse contexto, o processo de modernização da agricultura era desenvolvido sob o caráter “[...] conservador, produtivista e concentracionista”, instituindo o moderno empresariado rural brasileiro (STÉDILE, 2006, p. 53) que introduzia instrumentos mecânicos ao campo expropriando muitos camponeses do seu trabalho na terra. Fernandes (1999, p. 41) afirma que “[...] mais de 30 milhões de pessoas migraram para as cidades e para outras regiões brasileiras”. Processo este que concentrou as propriedades rurais em poucas mãos capitalistas, agravando a situação da agricultura familiar, que envolvia diversos sujeitos sociais do campo, como: meeiros, pequenos proprietários, rendeiros, entre outros.

Souza (2006) afirma que o Estado capitalista brasileiro incorporou novas terras ao setor agropecuário e implementou a política de colonização, perdurando até 1985 e proporcionando grande migração interna, principalmente, do sul ao norte e centro-oeste do país. No Paraná, segundo dados do IBGE sistematizados por Souza (2006, p. 67), “dois milhões e meio de pessoas deixaram o campo no período de 1974 a 1978, sendo que 1 milhão e trezentos mil deixaram o próprio estado”. Foi nesse período que a construção da Usina hidrelétrica binacional Itaipu auxiliou o processo de expulsão e expropriação dos camponeses dos territórios rurais paranaenses.

Sobre esse contexto, podemos chamar as contribuições de Marx e Engels, quando demarcam a questão da submissão do campo à cidade, no século XIX, ao escreverem sobre o desenvolvimento da burguesia e as formas de produção e concentração do capital na Europa. Os autores nos dão bases teóricas para compreender os processos de expropriação e exploração dos camponeses, bem como do êxodo rural quando afirmam que:

A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou cidades enormes, aumentou

prodigiosamente a população urbana em comparação com a rural e, dessa forma, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida do campo. Assim como colocou o campo sob o domínio da cidade, também pôs os povos bárbaros e semibárbaros na dependência dos civilizados, as nações agrárias sob o jugo dos burgueses, o Oriente sob o Ocidente (MARX; ENGELS, 2008, p. 15-16).

Assim, podemos compreender os processos de concentração de terras brasileiras por latifundiários e o fosso que essa questão cria em relação aos camponeses. Produz miséria no campo e a dicotomia entre campo e cidade no paralelo atrasado/rude e moderno/desenvolvido. Esse fator, no Brasil, impulsionou as organizações por subsistência e resistência à pobreza sistêmica a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980⁵⁸.

Ao pensarmos na década de 1960 e 1970 e nas crises da economia mundial, logo nos lembramos deste momento atrelado à ditadura civil-militar não só no Brasil, mas na América Latina, cujas marcas foram a exacerbação do autoritarismo, “[...] a supressão dos direitos constitucionais, a repressão contra os movimentos sociais, militantes e políticos de esquerda, a censura à imprensa, o judiciário e o domínio arbitrário do poder executivo” (PRIORI; POMARI, 2001, p. 37). No Brasil, a natureza e implementação da ditadura articularam-se aos interesses econômicos da burguesia brasileira e sucedeu para fins do desenvolvimento do capitalismo sem grandes entraves, como os advindos dos pensamentos democráticos e, sobretudo, progressistas, que segundo os militares, atrapalhavam os projetos de desenvolvimento econômico brasileiro atrelados aos países desenvolvidos.

Assim como a implementação da ditadura civil-militar nos países “em desenvolvimento”, como os latino-americanos, o processo de abertura política também era interessante para o desenvolvimento econômico desses países. Portanto, no final da década de 1960 e início da década de 1970 começaram os processos de abertura política nos países da América Latina.

Em 1968, houve uma tentativa de reabertura democrática no Brasil, mas foi fadada ao fracasso devido a uma profunda crise econômica que o período civil-militar vivenciou, atrelada às manifestações urbanas e ocupações de oposicionistas ao regime no Rio de Janeiro e São Paulo, entre 1966 e 1968. Destacam-se nesse período as manifestações artísticas, não só de brasileiros como Chico Buarque de Hollanda, Gilberto Gil e Caetano Veloso, mas também de latino-americanos como Mercedes Sosa e Victor Jara, que formavam a era da *canção de protesta*⁵⁹ latino-americana, que propalavam em suas canções a liberdade dos oprimidos e

⁵⁸ Sobre a formação de organizações em favor da luta contra a pobreza e ao acesso a terra e ao trabalho, discutiremos adiante.

⁵⁹ Canção de protesto.

explorados latino-americanos.

Segundo os militares, essas ações incitavam a rebeldia política. Para contê-la, foi necessário implantar um golpe dentro do golpe, por meio do impedimento da posse do vice-presidente Costa e Silva, o mineiro Pedro Aleixo. A partir desse fato, foi aplicado ao país um pacote de medidas policiais apoiadas pelo empresariado burguês⁶⁰, através da instituição do Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968.

Outra possibilidade de abertura política no Brasil se deu entre o início dos anos 1970 até os anos de 1980. Deu-se a partir de condicionantes políticos, econômicos e institucionais internos, como a dificuldade dos regimes ditatoriais em manterem o processo de crescimento instituído anteriormente pelo milagre econômico e pela incapacidade do país em fazer frente às suas dívidas externas ligadas à economia internacional. A larga repressão sindical, processos de arrocho salarial, concentração de renda por meio da teoria do bolo⁶¹, repressão política, aprofundamento da guerrilha urbana e rural⁶² e altos índices de empobrecimento da população brasileira também foram fatores de influência.

O processo de abertura política foi contraditório. Ao mesmo tempo em que, em 1973 foram constatados índices superiores de crescimento econômico, 10% ao ano⁶³ com o milagre econômico, que nada mais expressava do que a alta concentração de renda nas mãos da burguesia brasileira, também foram constatadas crises econômicas posteriores, como a recessão de 1982, como condicionantes do ritmo da abertura política no país.

Houve também os condicionantes externos que derivaram do momento de crise e recessão da economia mundial, presenciados também no início da década de 1970. Silva (2010, p. 252) afirma que os EUA sinalizaram apoio ao processo de abertura política dos governos militares da América Latina, entre eles o Brasil. Segundo o autor, “tais governos deveriam, sinceramente, empenhar-se em reformas em direção à redemocratização – no falar político do continente, era o momento das *aberturas* -, capazes de estabelecer regimes democráticos estáveis”. Atualmente, compreendemos a forma e os objetivos que os países hegemonicamente desenvolvidos pretendiam com a abertura política e democrática dos países

⁶⁰ Segundo Silva (2010, p. 260) o empresariado contribuiu com as operações dos Destacamentos de Operações e Informações e os Centros de Operações de Defesa Interna (DOI-Codis), íntima associação entre empresários e militares que praticavam atos de tortura extrema contra os opositores do regime.

⁶¹ Segundo Priori e Pomari (2001) a teoria do bolo caracteriza-se pela política econômica do general Médici em concentrar renda até fazer o bolo econômico crescer, para depois dividi-lo.

⁶² Sobre a guerrilha urbana vemos as lutas da Ação Libertadora Nacional (ALN), liderada por Carlos Marighela. No campo a maior resistência armada foi a Guerrilha do Araguaia, organizada pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB) no atual estado do Tocantins. Mais informações sobre as guerrilhas urbanas e rurais, ver: Priori e Pomari (2001, p. 37-58).

⁶³ Informações obtidas em Silva (2010, p. 254) e Priori e Pomari (2001, p. 39-40).

em desenvolvimento no final da década de 1970 e início da década de 1980 em favor da mundialização do capital e a inserção de políticas neoliberais nos países capitalistas.

Fausto (1982) afirma que sob o governo Geisel (1974-1979) houve o processo de abertura política no Brasil. Esse processo foi marcado por avanços e retrocessos. Novamente, detectamos no processo de abertura política de Geisel aquilo que chamamos anteriormente, sob a orientação gramsciana de “revolução passiva”, aquelas revoluções implantadas pelo alto sem a participação da população. Silva (2010) mostra que Geisel afirmava não haver projeto algum, mas havia necessidade de mudança, dentro dos interesses da corporação militar e burguesa. Geisel considerava que a abertura política deveria ser feita sob o caráter lento, gradual e seguro, assegurando um projeto de abertura limitado e conduzido pelos militares a fim de conter a oposição. Os militares tinham a intenção de excluir as forças de oposição, que gostariam de realizar uma abertura política verdadeiramente democrática e não uma abertura lenta, gradual e progressiva, seguindo o controle e monitoramento militar (SILVA, 2010).

As massas populares manifestavam profundo descontentamento em função da lentidão da abertura política, bem como pelas consequências da crise financeira e econômica, denunciando as altas taxas de endividamento do país. Após o processo de abertura política implementada por Geisel, o general Figueiredo, em 1979, assumiu a presidência do país e retomou o processo de abertura política (SILVA, 2010). Nesse cenário, houve o retorno do Estado de Direito, mas ainda não representava a redemocratização do país.

O cenário econômico do país, nesse momento, encontrava-se em profunda crise financeira. O cenário político também estava conturbado, principalmente pela ameaça da oposição em tomar a frente dos processos de abertura política. A partir do início da década de 1980, uma movimentação popular contrária ao regime e ao seu processo de abertura política lenta, gradual e progressiva ocupou as ruas das principais capitais brasileiras, expressando indignação à crise financeira, com greves e manifestações e exigindo eleições diretas por meio das “Diretas Já!”, em 1983.

As Diretas Já! foi um movimento civil que representou a reivindicação de eleições presidenciais por meio do voto direto e por uma Constituinte desfavorável à constituição das forças militares. Com essas manifestações e a força que a sociedade civil foi tomando, em virtude dos processos de redemocratização do país, o regime civil-militar foi imobilizado. Segundo Silva (2010), foi nesse clima que aconteceu a transição do regime civil-militar para o regime democrático-representativo. Foi neste contexto que foram criados vários partidos políticos que fizeram frente à direção da abertura política e que, em janeiro de 1985, possibilitaram uma eleição feita pelo Colégio Eleitoral, nomeando o novo presidente da

República, Tancredo Neves. Mas, com sua morte, quem assumira o poder foi seu vice, José Sarney. Assim chegava ao fim 21 anos de ditadura civil-militar que tanto assolou as camadas mais pobres em detrimento do desenvolvimento e concentração econômica nas mãos da burguesia brasileira. A ditadura civil-militar dava vez ao regime democrático-representativo e ao início da inserção neoliberal no Brasil.

Na transição da década de 1970 para 1980, a orientação produtivista da educação brasileira, ou seja, a educação atrelada à economia como fator de desenvolvimento econômico, começou a ser questionada por tendências críticas. Contudo, manteve-se como referência da política educacional, devido às influências das organizações internacionais que refuncionalizavam a teoria do capital humano na elaboração dos novos projetos de educação na década de 1990 e 2000, como podemos perceber na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996 e na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, bem como em outras normativas educacionais derivadas das orientações neoliberais pós-anos 1990.

Nesse processo de ditadura civil-militar, quem mais sofreu com políticas repressivas e concentradoras foi a classe trabalhadora, tanto do campo quanto da cidade. Alguns trabalhadores desenvolveram consciência de classe social e começaram a lutar por seus direitos antes do início da abertura política do Brasil, organizados coletivamente contra os opressores que os oprimiam em favor do aumento e concentração de suas riquezas. Ao historicizarmos o início da organização dos trabalhadores do campo no Brasil, lembremo-nos de Lênin (1988, p. 65) que, ao refletir sobre a luta de classes no campo, no início do século XX na Rússia, compreendeu que os camponeses:

[...] decidiram então – e decidiram muito corretamente – que é melhor morrer em luta contra os opressores do que morrer de fome sem luta. [...] e os camponeses, derrotados, sofreram a maior repressão, muitos deles sendo mortos ou açoitados até a morte, ou ferozmente torturados [...]. Os camponeses foram derrotados, mas erguer-se-ão ainda muitas vezes, não se deixando abater pela primeira derrota.

No Brasil, vemos a organização dos camponeses no período entre 1964 até o início da década de 1980, em que a política do regime militar, no campo, caracterizou-se por incentivos à mecanização e aos projetos de colonização que elevaram a concentração de terras para os latifundiários, os quais nem sempre utilizavam a terra como meio de produção, mas como reserva de valor e especulação financeira sobre o imóvel rural. Por conseguinte, a concentração fundiária expropriou e gerou mais conflitos no campo brasileiro.

Schereiner (2002, p. 72) corrobora que:

[...] a política de colonização permitiu a criação de mecanismos que contribuíram para a modernização conservadora ao deslocar populações de áreas de conflito que demandavam terra. [...] com a transferência dessa população estava se resolvendo também o problema da falta de mão de obra nas áreas dos grandes grupos econômicos. Deste modo, com a ínfima aplicação do estatuto da terra a concentração fundiária continuou aumentando, como também os conflitos agrários.

No período de transição democrática vemos o retorno da reforma agrária à ordem do dia, devido aos processos de expulsão dos trabalhadores rurais do campo. Por outro lado, vemos a ofensiva modernização agrícola e latifundiária com seus atores sociais: jagunços, capangas, milícias, pistoleiros e matadores de aluguel, protagonizando a violência agrária do Brasil⁶⁴.

Segundo Cericato (2008), diante desse contexto no meio rural brasileiro, os agricultores sem terra fizeram as primeiras ocupações em áreas rurais privadas a fim de pressionar o governo a delinear novos traços para a política da reforma agrária. Formaram, assim, as primeiras bases para a constituição do MST.

As primeiras ocupações foram feitas em 1979, quando aconteceu a ocupação da Fazenda Macali e Brilhante e da Fazenda Annoni, em 1980, no Rio Grande do Sul (MST, 2009). A partir dessas ocupações, muitas outras aconteceram por todo o país gerando lideranças e a consciência da necessidade de ampliação de conquistas no campo. A grande impulsionadora desse movimento pela reforma agrária foi a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que muito auxiliou os trabalhadores rurais, libertando-os e denunciando as violências e injustiças no campo⁶⁵ e orientando-os nas lutas contra seus opressores. A ação da CPT estava sob o viés da Teologia da Libertação, advinda das discussões efetuadas nas Conferências Episcopais Latino-Americanas (CELAM) ocorridas em Medellín, na Colômbia, em 1968 e em Puebla, no México, em 1979. Desse evento derivou um dos seus documentos em favor aos pobres, *Documento de Puebla*,⁶⁶ que destacou a opção da igreja aos pobres da América Latina.

A Igreja Católica já tinha atuação nos territórios rurais brasileiros, mas a partir da atuação da CPT os trabalhadores rurais foram organizados em Comunidades Eclesiais de Base

⁶⁴ Fontes de leitura: Martins (1984); Fernandes (1999) e Cericato (2008).

⁶⁵ Mais informações, ver as publicações da CPT sobre os Conflitos no Campo no Brasil, entre 1985 a 2010.

⁶⁶ O *Documento de Puebla* derivou da Terceira Conferência Geral do Episcopado Latino-americano, em 1979, em Puebla dos Andes no México. O documento fundamenta-se na teologia da libertação para orientação dos oprimidos latino-americanos.

(CEBs), primeiramente na Amazônia e depois em outros estados do país, a fim de atuarem coletivamente nos processos de luta pela conquista da terra no Brasil. A CPT levantou críticas à atuação dos sindicatos dos trabalhadores rurais, desconfiando de que não agiam de forma democrática com os trabalhadores rurais e agindo conforme os interesses da burguesia agrária.

A atuação da CPT começou na década de 1970, no mesmo período em que o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento agrário (INDA) foram extintos, em função da criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), representante do Estado nas questões agrárias brasileiras. A partir da década de 1980 sua atuação foi se estendendo por meio do auxílio para com os camponeses que estavam sendo expulsos, principalmente, no sul do Brasil. O milagre brasileiro e sua modernização não contemplava essa parcela da sociedade e, portanto, muitas famílias de trabalhadores rurais começaram a se manifestar contra as construções de barragens, políticas de colonização e contra a mecanização e concentração fundiária, a fim de conquistarem terra e trabalho nas regiões onde viviam.

Segundo Grynspan (2010), entre 1979 e 1980 começaram a ocorrer ocupações no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina e em São Paulo,⁶⁷ resultando em desapropriações. A ocupação que mais marcou o início do MST foi no acampamento da Encruzilhada Natalino, em 1980, com mais de trezentas famílias que reivindicavam seus direitos pela terra no Rio Grande do Sul, entre as estradas dos municípios de Ronda Alta, Sarandi e Passo Fundo, locais estratégicos e próximos às fazendas ocupadas: Annoni, Macali e Brilhante (MORISAWA, 2001).

A década de 1980, marcada por crises econômicas e políticas, fomentou espaços de luta dos trabalhadores do campo e da cidade, para a democratização do país. A necessidade dos camponeses de lutar por direitos sociais básicos como a terra para o trabalho, produção de sua subsistência, reforma agrária, educação e saúde, fizeram com que as organizações de trabalhadores rurais espalhadas pelo Brasil, mobilizadas pelo mesmo objetivo, articulassem a unificação de todos os movimentos para exigir do governo um projeto de reforma agrária. Em 1984, foi institucionalizado o MST, um movimento nacional popular e político, gerado pela contradição de classes, que luta pela terra e que coloca a questão agrária no debate político, social e econômico brasileiro, além de implementar lutas pela transformação da sociedade.

No Paraná, a condição de pobreza dos camponeses derivou do tripé colonização, modernização agrícola e construção da Usina Hidrelétrica Binacional de Itaipu (ZAAR,

⁶⁷ Sobre as principais ocupações dos trabalhadores rurais, ver: Morisawa (2001, p. 119-135).

2000). Esse tripé possibilitou que milhares de pessoas fossem desapropriadas de seus espaços de produção e meio de sobrevivência. Frente à essa situação, a CPT e lideranças sindicais começaram a auxiliar os trabalhadores rurais a se organizarem para lutar por terra.

De acordo com Serra (1991) as primeiras iniciativas para que os trabalhadores rurais conquistassem a terra foi o cadastro das famílias que haviam sido expulsas das terras que ocupavam. Após o cadastro das famílias, a CPT organizou-as em grupos, distribuídos pelos municípios onde moravam. Em cada grupo delegou-se uma liderança para discussão dos problemas enfrentados pelos trabalhadores rurais e suas famílias. O autor afirma que “uma vez por mês, os grupos se reuniam em assembleia geral, tendo sempre em pauta estratégias políticas para a estruturação do movimento e para definição de suas bandeiras de luta” (p. 228).

Nessa conjuntura social paranaense, percebeu-se que a questão agrária volta a ser o cerne do diálogo conflituoso entre camponeses e Estado. Segundo Brandão (2003), as lutas do Brasil são históricas, de vários projetos criados e promessas feitas por governantes que levaram a organização do MST a se reunir e partir para a luta por um projeto popular de campo, por direitos humanos e socialização das terras, por meio da reforma agrária, a fim de cumprir com a palavra de ordem, a terra para quem trabalha e vive. Arelada às intenções de luta pelos direitos dos trabalhadores rurais sem-terra, vemos o apoio de organizações religiosas, de partidos políticos, de sindicatos e de fundamentos teóricos marxistas (SOUZA, 2006).

No início da década de 1980, ainda no Paraná, alguns movimentos em diferentes regiões do estado, tais como Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste do Paraná (MASTES), Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral do Paraná (MASTEL), Movimento dos Agricultores Sem Terra do Norte do Paraná (MASTEN) e Movimento dos Agricultores Sem Terra do Centro-oeste do Paraná (MASTRECO), também impulsionados pela CPT, estavam isolados e pretendiam ser interligados a uma mobilização nacional de luta pela terra. A partir de 1981, a CPT começou a promover encontros entre as lideranças desses diversos movimentos sociais do campo, pois entendia que os próprios trabalhadores rurais deveriam ter seu próprio movimento.

Ao vermos toda a articulação dos trabalhadores rurais em prol da luta por terra, trabalho e direitos sociais, lembremo-nos das orientações de Lênin (1988) aos pobres do campo no início do século XX, na Rússia. Esses deveriam compreender que somente a resistência unida é capaz de quebrar a opressão que tanto empobrece a totalidade dos trabalhadores camponeses. Sendo necessário compreender também que o longo e firme

preparo coletivo fortalece as lutas contra os opressores burgueses.

Brandão (2003) afirma que houve cinco principais momentos que marcaram oficialmente o nascimento do MST no Brasil, sendo o primeiro um “encontro de trabalhadores rurais sem terra das regiões do Sul e Sudeste do país: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, no município de Medianeira/PR, em julho de 1982”. O segundo momento foi o Encontro Nacional de Goiânia, em setembro de 1982, contando com a participação de 16 estados da federação. O terceiro foi a criação da Comissão Regional Provisória, em janeiro de 1983, formada por dois lavradores de cada estado brasileiro que se reuniam a cada três meses, para discussão das condições agrárias no Brasil.

O quarto momento resulta dos encontros citados anteriormente e é marcado pela realização do 1º Encontro Nacional dos Sem-Terra, de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel/PR, que teve como objetivo a constituição formal do MST como movimento nacional. Contou com lideranças advindas do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia, Acre e Roraima. Também participaram organizações como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e Pastoral Operária de São Paulo. Esse encontro representou a união de vários sujeitos sociais voltados à unificação das lutas dos trabalhadores sem-terra, reivindicando terra para quem nela trabalha e vive, em âmbito nacional (MORISAWA, 2001).

E como último momento destaca-se a organização do 1º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, de 29 a 31 de janeiro de 1985, em Curitiba/PR, consolidando o MST como organização social. O evento contou com a participação de 22 estados brasileiros “[...] incluindo convidados e representantes de organizações de trabalhadores rurais de vários países da América Latina” (BRANDÃO, 2003, p. 34).

Com a retomada democrática no Brasil a partir de 1985, consolida-se o processo de luta por terra e resistência do MST contra as condições destrutivas que o campesinato brasileiro estava sofrendo em decorrência dos projetos economicistas pautados pelo capital. Como afirmamos anteriormente, o capital destrói e recria o campesinato e, de outro lado, a resistência dos camponeses determina sua própria recriação por meio das ações do Movimento na luta por terra. Assim derivam as disputas territoriais que se estenderam ao longo da década de 1990 e até os dias atuais, objetivados pela classe dominante, inviabilizando a reforma agrária no país.

Chamamos atenção para a condição de vida dos trabalhadores rurais sem-terra quando

informam na Carta de Goiânia⁶⁸ as seguintes afirmações:

Vivemos num mundo sem finalidade humana [...] fabricado por todo um sistema injusto implantado em nosso país. A terra nas mãos de poucos, os salários baixos, as leis que favorecem os poderosos, o poder e a riqueza nas mãos dessa minoria revelam claramente esse fato que [...] é uma verdadeira violência contra o homem e a natureza. Este mundo, [...] é o grande gerador de todo tipo de mal que infesta nossa sociedade, como: a criminalidade, a fome, o roubo, o menor abandonado, a prostituição, a miséria e outros tipos de violência (A CARTA DE GOIÂNIA, 1982 apud MORISAWA, 2001, p. 137).

Esse excerto da Carta nos remete a Engels e Marx (2008), quando eles explicitam como o capitalismo engendrou suas influências nas relações humanas e na condição dos trabalhadores, não só da Europa, mas de toda a totalidade da classe trabalhadora. Os autores analisam que o capitalismo mercantilizou as relações sociais e a dignidade pessoal, ou seja, dissolveu-as como valor de troca, substituindo as liberdades por liberdades de comércio.

Essas relações mercantilizadoras não se dão encobertamente, mas sob os ditames de um capitalismo selvagem que enxerga o trabalhador como um pobre que produz a riqueza da classe dominante e que ao fazer isso, expande sua miséria. O trabalhador que se vê na condição de suprir suas necessidades para continuar vivendo. Vende sua força de trabalho, que nem de longe representa o que produz, mas sim para ter condições para a produção da riqueza concentrada nas mãos da classe dominante. É sobre essa base fundamental que temos a história da sociedade. que até agora tem sido mediada por luta de classes.

Essa luta de classes é gerada pelo cerne da contradição do capital, que viabiliza as denúncias apresentadas pelos trabalhadores rurais sem-terra no excerto da Carta acima e, sobretudo, nas relações de exploração, acumulação e concentração capitalista marcada na história brasileira desde o período colonial, emergindo na concentração de terras e na política econômica, fundiária e agrícola voltada ao capital nacional e internacional, fatores que são denunciados pelo MST até os dias de hoje.

Na tentativa de atender às propostas dos trabalhadores do campo, o INCRA elaborou o I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) para viabilizar a reforma agrária no Brasil durante o governo de José Sarney. Em 1985, o I PNRA foi aprovado em uma versão diferenciada do projeto inicial. Tal desfiguração do Plano ocorreu devido às influências da

⁶⁸ Do Encontro Nacional de Goiânia, em setembro de 1982, foi tirada uma carta dos trabalhadores rurais, expressando os objetivos do movimento em gestação. Ver excertos da Carta de Goiânia publicado em Morisawa (2001, p. 137).

União Democrática Ruralista (UDR),⁶⁹ que mobilizou latifundiários na tentativa de impedir a realização da reforma agrária. O impedimento dos projetos de reforma agrária foi implementado devido ao financiamento da UDR às campanhas de candidatos à câmara e ao senado. Sendo assim, os interesses dos ruralistas estavam representados no Congresso Nacional Constituinte e acarretou na imposição de emendas na Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988.

Segundo Fernandes (1999), no capítulo da Constituição Federal Brasileira de 1988, referente à reforma agrária, foi retomado o conceito de função social da terra apontado no Estatuto da Terra em 1963, permitindo a desapropriação de terras que não cumprissem com sua função social. Embora houvesse a necessidade de mais legislações para a reforma agrária, a questão da função social da terra se tornou instrumento importante de luta, pois dela se seguiram desapropriações de terras que não cumpriam com sua função social.

Por outro lado, essa questão também tornava a propriedade produtiva intocável. Assim:

“[...] o conceito de propriedade produtiva ficou a cargo de uma legislação complementar, então, a reforma agrária ficou condicionada à aprovação de uma lei complementar regulamentando os artigos da Constituição e de outra lei Complementar definindo o Rito Sumário da desapropriação” (FERNANDES, 1999, p. 59).

Há doze anos existe uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC 438/01) que orienta a desapropriação de estabelecimentos rurais e urbanos que utilizam trabalho escravo para áreas de reforma agrária ou programas de habitação popular⁷⁰. Se aprovada, teremos mais um instrumento legal que possibilitará a erradicação do trabalho escravo, pois esta é a intenção maior dos propositores da emenda e, conseqüentemente, haverá o aumento de áreas para fins de reforma agrária.

O I PNRA não tocou na estrutura fundiária brasileira, beneficiando os latifundiários. Esse fato provocou a união de várias organizações e movimentos sociais, em 1988, para elaboração de uma proposta ao governo em forma de Projeto de Lei, que seria aprovado como

⁶⁹ A UDR foi formada em 1985 por meio da organização de fazendeiros paulistas. Em 1986 consolidou-se em nível nacional. Durante a Assembleia Constituinte teve destacada atuação a partir de ações que desmobilizaram as entidades que apoiavam o MST. A UDR intensificou a violência e os conflitos no campo durante ocupações e conseguiu apoio da bancada ruralista no parlamento e na mídia. Também conseguiu impor emendas na Constituição de forma que atrapalhasse as ideias originais do I PNRA e a implementação da reforma agrária no país. Em 1988, a UDR começou a declinar por conta do assassinato de Chico Mendes, dirigente sindical e lutador da reforma agrária. “Entre 1994 a 1996 a UDR foi desativada, mas voltou a se articular em 1996” (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 93).

⁷⁰ Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/TRABALHO-E-PREVIDENCIA/418078-CAMARA-APROVA-PEC-DO-TRABALHO-ES CRAVO.html>. Acesso em: 23 maio 2012.

Lei Agrária, em 1993 (CERICATO, 2008). Esta Lei foi importante para reclassificação das propriedades rurais que são sujeitas à desapropriação. Nessa Lei percebemos os limites do Estado capitalista no Brasil em garantir condições político-econômicas para os trabalhadores do campo, devido as suas relações com o capital internacional. Assim como o Estatuto da Terra, a Lei Agrária foi criada para contenção social das lutas por reforma agrária dos camponeses sem terra, o que intensificou as mobilizações populares devido às ações repressivas do governo. Com a presença de dispositivos legais, apesar de seus limites, apresentam-se processos que podem auxiliar a reforma agrária por meio do Movimento que vai se articulando e ampliando suas ações, conforme sua necessidade, para responder às medidas repressivas do governo.

Com a abertura política e a movimentação do MST em prol da implementação da reforma agrária e conquista de seus principais direitos, tais como, a educação dos camponeses, o MST estruturou-se em diversos setores para viabilização da sua organização enquanto sujeito coletivo. Alguns dos setores organizados como: produção e educação se articulam em elos que abrangem desde a base local até a instância nacional, definindo as atividades pertinentes em cada setor. Em 1987, por exemplo, surgiu o setor de educação na luta pelo direito à universalização da educação do e no campo.

O MST realizou diversos encontros e congressos nacionais a fim de mobilizar integrantes em todo o país e tornar-se a representatividade mais expressiva da luta por terra e por uma educação libertadora que reflita a realidade socioeconômica e política nacional e internacional. Partindo da realidade concreta, o campo, para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, ou seja, do conhecimento científico, do singular ao universal e propor mudanças na sociedade de classes.

No início da década de 1990, o MST expandiu-se como movimento e estava atuante em 23 estados brasileiros. Conquistaram terras e assentamentos, implementaram associações, mas ainda faltava infraestrutura social e créditos adequados para os camponeses continuarem nas terras conquistadas. Seus principais direitos como cidadãos eram negados, pois faltavam escolas, atendimento médico, energia elétrica, estradas e meios de transporte (MORISAWA, 2001). Além disso, nas áreas rurais ainda se concentrava altas taxas de pobreza, como nos mostra a Tabela 1, evidenciando que no Brasil existiam, na década de 1990, cerca de 40% de pobres no campo:

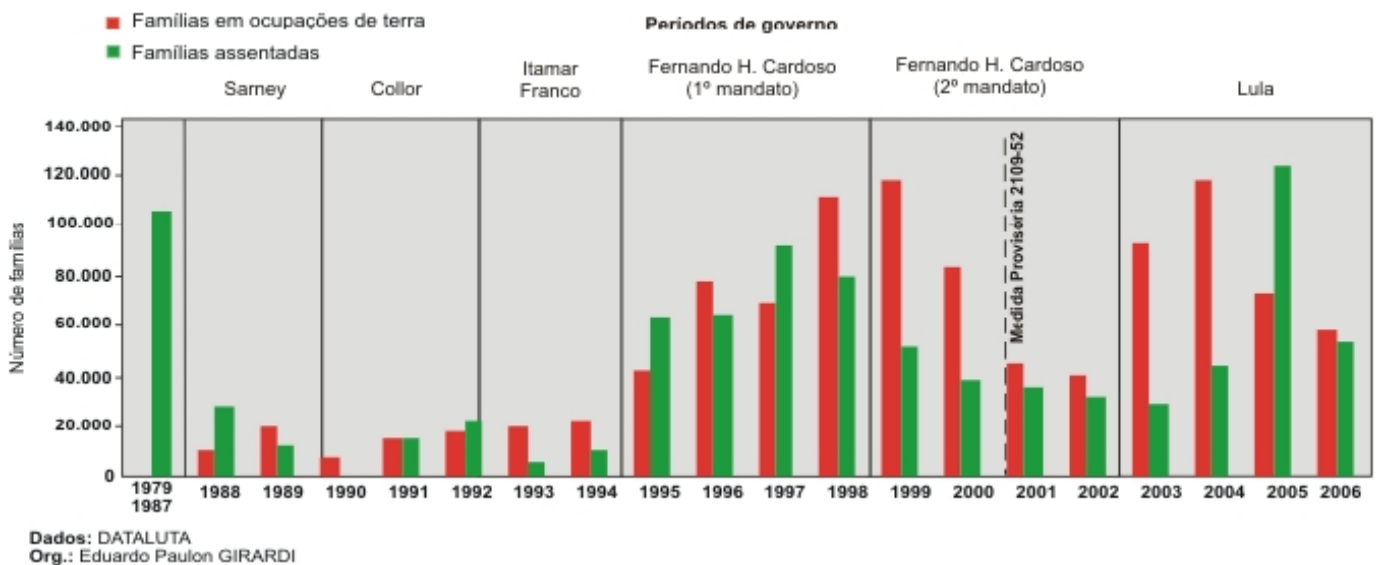
Tabela 1 - Brasil e Regiões. Proporção de pobres em áreas metropolitanas, urbanas e rurais em 1990

Brasil e Regiões	Metropolitana	Urbana	Rural
	%	%	%
Sul	17,6	16,9	28,6
Sudeste	26,9	17,7	27,1
Nordeste	43,4	43,7	49,2
Centro-oeste	22,4	23,3	31,9
Norte	43,4	43,2	-
BRASIL	28,8	26,8	39,2

Fonte: Rocha (1997, p. 23).

A partir do início da década de 1990, o objetivo dos governos brasileiros atrelados à ideologia neoliberal, era de fortalecer a produção agropecuária e concentrar propriedades rurais nas mãos dos capitalistas urbanos, acelerando a expropriação dos trabalhadores do campo. Frente às medidas repressivas desses governos, o MST continuou ampliando as ocupações e assentamentos a partir do fortalecimento do Movimento por meio do trabalho coletivo e da estruturação da Coordenação Política e Pedagógica que discutia e elaborava pautas políticas, pedagógicas e a construção do próprio Movimento (CERICATO, 2008). No Gráfico 1 constatamos que em meados da década de 1990 houve um aumento de famílias em ocupações e de famílias assentadas:

Gráfico 1 - A luta e a conquista da terra no Brasil

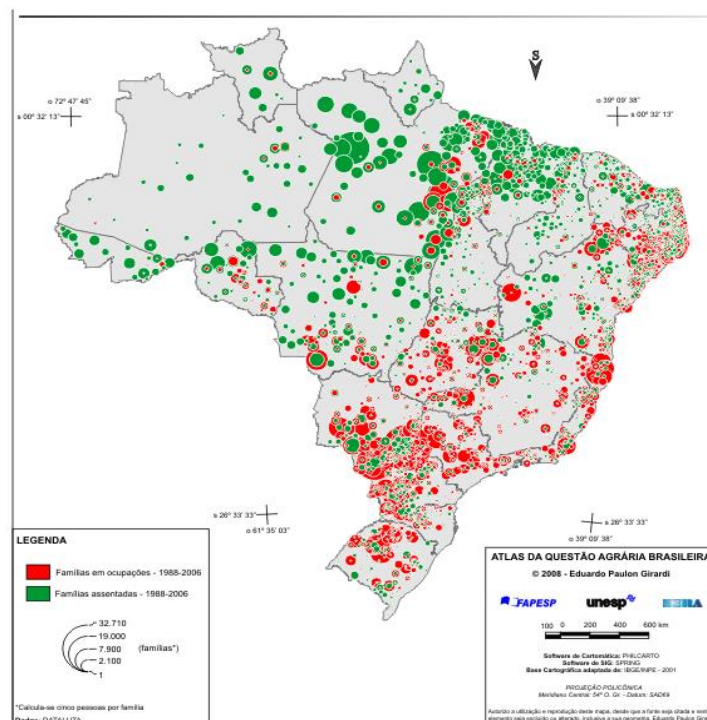


Fonte: GIRARDI (2008, s/p).

Com o aumento do número de ocupações no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi publicada a Medida Provisória (M.P.) 2.027-38 de 2000, que criminalizava a luta por terras no país. A criminalização foi mais acentuada com a publicação da M.P. 2.109-52 de 2001 que substituía a primeira. Com essas Medidas Provisórias, o número de famílias em ocupações ou assentadas diminuiu drasticamente (GIRARDI, 2008). A partir da análise do Gráfico 1, constatamos que as ocupações e assentamentos só são possíveis devido à pressão dos Movimentos Sociais do Campo, tais como o MST.

Na Figura 1, apresentamos, em nível nacional, as famílias em ocupações e as famílias assentadas de 1988 a 2006. De acordo com Girardi (2008), a oposição norte e sul nos mostra a ineficácia regional da política de assentamentos rurais, mantendo a falta de resolução do problema agrário e de seus conflitos. Na região centro-sul existe a maior concentração da população brasileira, assim como, a concentração de milhões de camponeses expropriados e camponeses em via de desintegração de posse devido à modernização da agricultura e industrialização do país. Além disso, a região que mostra maior número de ocupações é onde se localizam as melhores condições de infraestrutura para produção, maior mercado consumidor e acesso a serviços básicos como educação, saúde, saneamento básico e eletricidade. É nessa região que a reforma agrária faz sentido, porque aperfeiçoa a utilização da terra, desconcentrando as terras e distribuindo a riqueza produzida.

Figura 1 - Famílias em ocupações e famílias assentadas – 1988-2006

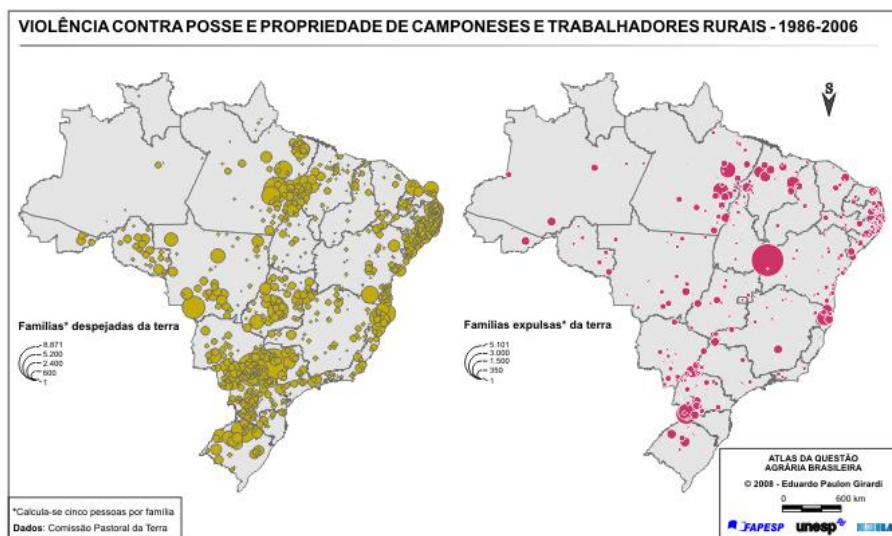


Fonte: GIRARDI (2008, s/p).

No Paraná, não diferente de outras regiões brasileiras, os conflitos no campo derivados do processo de colonização e apropriação de terras paranaenses só cresciam. A título de exemplificação temos a colonização do estado do Paraná resultante da expropriação dos camponeses, da concentração de terras e de muitos conflitos no campo, como a Guerrilha de Porecatu no norte do Paraná, na década de 1950, que influenciou as primeiras lutas camponesas no estado e no Brasil (OIKAWA, 2011).

A expansão do capital configurou-se nas ações dos grandes monopólios econômicos, aliados ao Estado capitalista e aos representantes latifundiários, que desde a década de 1970 vêm introduzindo novas relações econômicas e sociais⁷¹ e agindo violentamente contra a posse e propriedade de camponeses e trabalhadores rurais, como nos mostra a figura 2, que compara as famílias despejadas da terra e as famílias expulsas da terra entre os anos de 1986 até 2006⁷²:

Figura 2 - Violência contra posse e propriedade de camponeses e trabalhadores rurais – 1986-2006



Fonte: GIRARDI (2008, s/p).

As soluções cabíveis ao estado paranaense, referentes à questão agrária, não contemplavam a questão social dos camponeses que vinham sendo expropriados e condicionados à pobreza sistêmica, que perpassava também outras regiões brasileiras. As

⁷¹ Nesse contexto também temos o incentivo do governo à modernização agrícola, a indústria básica e os investimentos no setor energético, devido à substituição de outras fontes de energia que não fossem derivadas do petróleo, por meio da construção de hidrelétricas (não só a Itaipu, mas a de Salto Caxias no Rio Iguaçu).

⁷² A análise de Girardi (2008) toma como base referencial os despejos judiciais, praticados pelo Estado, e as expulsões da terra, praticada por particulares. Essas violências contra a ocupação e a posse estão intimamente ligadas à prática da violência contra a pessoa, pois, no ato de despejo ou de expulsão, as forças militares ou os jagunços empregam força. Os despejos e expulsões são ações que barram a solução do problema agrário brasileiro, pois não resolvem o conflito.

propostas de colonização, expropriação, modernização agrícola, concentração fundiária e as transferências para o norte do Brasil provocavam os conflitos no campo paranaense,⁷³ os quais Fabrini (2002) afirma que eram históricos, baseados desde o sistema de sesmarias durante a colonização do Brasil e, posteriormente, com a Guerrilha de Porecatu, como nos afirma Oikawa (2011).

Em meados da década de 1980, no Paraná, houve as primeiras ocupações de terra na região centro-oeste, que pareciam ser a solução de embate contra o Estado frente à exploração econômica daquele período. Essas ocupações mobilizaram junto a CPT, em 1982, a principal estratégia de luta pela questão agrária no país e em 1984, fundando o MST como movimento de massas, popular, político, sindical e pedagógico, que tende a questionar as formas de dominação do Estado capitalista, propondo e lutando por uma nova sociedade em que o capital não seja mais o mediador das relações sociais e que as relações exploratórias econômicas não sejam mais naturalizadas pela sociedade de classes.

No Paraná, assim como em todo o Brasil, a necessidade social em sobreviver às formas exploratórias que a classe trabalhadora era submetida pela lógica capitalista gerou nos trabalhadores do campo as condições para organização e luta contra uma estrutura fundiária. Essa estrutura concentrava mais e mais terras nas mãos de grandes monopólios empresariais e latifundiários em favor à acumulação, centralização e concentração de capital e formas destrutivas das riquezas naturais, como a terra e o trabalho que dela era produzida.

No século XXI, as lutas dos trabalhadores sem-terra no Paraná estão articuladas a um contexto de transformação social e transformação da agricultura por meio de técnicas da agricultura familiar dos povos camponeses. A agricultura familiar está na contramão da produção agrícola correspondente ao agronegócio, que submete o uso da terra e de todos os recursos naturais, renováveis e não renováveis, às rigorosas leis do mercado e do lucro, tornando a produtividade a força motora deste processo.

Com muitos desafios, o MST continua a lutar pela libertação da totalidade dos trabalhadores do campo e da cidade da violência, da opressão e da miséria, mas para isso trabalhadores do campo e da cidade precisam se reconhecer e se unir enquanto classe trabalhadora e lutar por uma sociedade para além do capital.

Foi nesse contexto que o Movimento viu a necessidade da educação dos camponeses para que, a partir da sua realidade camponesa, articulada aos conhecimentos científicos,

⁷³ Sobre os Conflitos no Campo no Brasil, ver a coleção sistematizada pela CPT “Conflitos no Campo do Brasil”, que a partir de 1985, publica anualmente documentos que denunciam esta realidade no campo, compondo dados estatísticos e importante instrumento de pesquisa sobre a situação do campo no Brasil. Além disso, sobre os conflitos no campo no Paraná, ver: Oliveira (1999).

pudessem ter elementos maiores para a luta por reforma agrária e transformação da sociedade. A preocupação do MST era que por meio dos conhecimentos adquiridos na escola e também no Movimento, enquanto sujeito político e educativo, os sujeitos sociais sem-terra pudessem ter acesso aos conceitos de classe social, às leis, ao funcionamento dos processos de acumulação e exploração capitalista e conseguissem dialogar com os governos em favor de suas demandas e direitos sociais, uma vez que foram garantidos na Constituição Federal de 1988.

Os trabalhadores do campo são e foram roubados desde o período de colonização em que o Brasil originou-se sob as bases das relações de acumulação capitalista, subordinação e exploração dos trabalhadores em detrimento da divisão internacional do trabalho, como fornecedor de matéria-prima para países desenvolvidos. Ressaltam-se as contradições sociais básicas, como a concentração de terra no país que favorece os latifundiários e empobrece os camponeses, acirrando ainda mais a luta de classes.

Em seus 28 anos de existência, o MST marcou sua importância histórica na sociedade brasileira por meio do questionamento da propriedade privada e da concentração de terra no país e pela estruturação de diversos setores de trabalho para sua consolidação nacional (SOUZA, 2006). Caldart (2001, p. 208) acrescenta que o MST denomina-se como uma “[...] organização social de massas, em que a combinação de características contraditórias se coloca exatamente como um dos pilares de sua identidade”.

Nesses anos, o MST revelou as contradições sociais da produção, acumulação, concentração capitalista e exploração da classe trabalhadora, tanto no aspecto global como no local, partindo de sua especificidade para analisar a conjuntura global que é norteadada pelo capital. A partir das lutas sociais proporcionadas pela abertura política, o MST foi um dos sujeitos mediadores⁷⁴ nos processos de luta por terra e direitos humanos que lhe foram negados.

Souza (2006, p. 71) afirmou que em uma relação dialética:

[...] o MST apresenta contradições no processo de organização política dos trabalhadores. Possui espaços de socialização política marcados pela diferença de idéias e de formação técnica, ideológica e política de seus membros, busca consensos quanto ao processo de organização dos trabalhadores rurais e enfrenta os conflitos de fundo cultural de forma que eles possam manter e renovar a luta pela terra. É um movimento social que reorganiza constantemente o próprio discurso, ao inserir em sua agenda política debates sobre variados temas conjunturais nacionais e internacionais.

⁷⁴ Juntamente com a CPT e outros movimentos do campo, como os assalariados, os posseiros e os sem-terra (MARTINS, 1984).

As contradições que permeiam a sociedade capitalista, além de perpassar pelo MST, também se apresentam no Estado, por meio de seus governos que dão efetiva ação ao conceito de Estado capitalista, sistematizado por autores como Marx, Engels e Lênin.

O Estado, por meio dos governos, ora dificulta a questão agrária, como no período civil-militar e no período neoliberal, marcados por extrema violência no campo e acentuação da pobreza da classe trabalhadora em proveito do desenvolvimento do capitalismo, tanto no Estado nacional-desenvolvimentista como nos primeiros anos do Estado neoliberal⁷⁵ no Brasil. Viabiliza fechamentos de escolas do campo coadunando com a falta de construções de escolas no campo.

Em outros momentos apresenta-se moroso nos processos de desapropriação e resistência na realização da reforma agrária, como no final do governo de Luiz Inácio Lula da Silva e nos dois primeiros anos do governo Dilma Rousseff⁷⁶. O Estado, por meio de seus governantes, utiliza estratégias políticas e econômicas que visam à redução e/ou limitação dos recursos do investimento público por meio das políticas sociais e dos programas compensatórios para alívio da pobreza e contenção social que rompem com a universalidade dos direitos sociais de todos os cidadãos.

O Estado também bloqueia financiamentos para o corte de políticas públicas e/ou sociais, inviabilizando as articulações sociais em favor dos trabalhadores do campo. Inviabiliza projetos de desapropriação de terras para reforma agrária por meio dos instrumentos que representam o Estado, como o INCRA, que perdeu os prazos para o encaminhamento de processos de desapropriação da Fazenda Santa Filomena, ocupada pelo MST desde 2004, entre o limite dos municípios de Guairaça e Planantina do Paraná, região noroeste do Estado do Paraná e também do Assentamento Pontal do Tigre no município de Querência do Norte/PR⁷⁷.

Em ocasiões distintas, o Estado colabora com convênios técnicos e parcerias, como os convênios estabelecidos com a Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA) ou a

⁷⁵ A pobreza e a fome endêmica, a falta de garantias dos direitos universais (escola, saúde, trabalho, habitação), falta de terras para produzir para o sustento, falta de sistema de proteção social de modo geral são as maiores expressões da violência que o Estado capitalista produz em favor da acumulação e concentração capitalista. Para mais informações, ver “Geografia da Fome” (JOSUÉ DE CASTRO, 1984) e “As prisões da Miséria” (LOÏC WACQUANT, 1999).

⁷⁶ Dado obtido por meio da entrevista de João Pedro Stédile (coordenador do MST) ao Programa Exclusivo R7 do canal Record News exibido dia 05 de abril de 2012. Stédile falou sobre o Movimento e sobre o início da jornada de mobilizações do Abril Vermelho, que lembra o assassinato de 19 sem-terras em 1996, no Pará, no episódio mais conhecido como Massacre de Eldorado dos Carajás.

⁷⁷ Maiores informações, ver: Assentados do Pontal do Tigre-PR, em risco de despejo. Disponível em: <http://www.mndh.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2995&Itemid=56>. Acesso em: 08 maio 2012.

Confederação Nacional de Cooperativas da Reforma Agrária no Brasil (CONCRAB), ambas entidades jurídicas do MST. Com a criação do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos da Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; com a instituição do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), em 2012 e com o reconhecimento e legalização da Educação do Campo no Brasil a partir do artigo 28 na Lei nº 9.394/96 que fomentou a implementação de documentos e políticas educacionais para a Educação do e no Campo no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990.

Sobre essas relações contraditórias entre MST e Estado é que perpassa o objetivo geral desta pesquisa, a saber: analisar as relações contraditórias entre MST e Estado na implementação de políticas para a Educação do e no Campo no estado do Paraná, a partir de 1990.

2.2 A reforma do Estado brasileiro, suas configurações e as políticas neoliberais a partir de 1990: condicionantes ideológicos necessários ao contexto de mundialização do capital

Para lançar a discussão sobre os condicionantes políticos e ideológicos do contexto da mundialização do capital no Brasil, é necessário explicitar alguns conceitos que perpassam a esfera do Estado e suas ressignificações neoliberais, articulando o Estado com suas conjunturas (governo) que se modificam, mas não transformam a estrutura capitalista do Estado. Essa caracterização é necessária para explorarmos o caráter de Estado e os vínculos institucionais estabelecidos com o capital, imprimindo sua interferência nas políticas e reformas educacionais. Diante das implicações do neoliberalismo nas políticas educacionais, temos um novo projeto educacional, o qual o Movimento por uma Educação do e no Campo tem questionado por meio das bases de uma educação emancipadora, que será discutida mais adiante.

No arcabouço neoliberal, o Estado é compreendido como sufocador das liberdades individuais na esfera econômica. Portanto, os preceitos neoliberais afirmam que o raio de ação do Estado deve ser diminuído para evitar falhas de suas ações no âmbito político e econômico, justificando a defesa de que o funcionamento do mercado é um paradigma a ser seguido, principalmente, por instituições sociais. Assim, desenvolve-se a defesa das privatizações, flexibilização das relações de trabalho, descentralização, desregulamentações e as publicizações anunciadas, por exemplo, no Plano Diretor da Reforma do Estado Brasileiro (1995), que foram materializadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-

2003).

A redefinição do papel do Estado, seguindo um padrão de melhoria estritamente econômico, propicia ao Estado neoliberal a função de árbitro do jogo financeiro, garantindo os direitos da propriedade privada e implementando um ambiente possibilitador das novas relações políticas e econômicas capitalistas, facilitadas pela expansão das finanças mundializadas. O governo, nesse sentido, tem papel importantíssimo, determinando e arbitrando as regras do jogo político-econômico e intermediando os diferentes interesses entre os Poderes judiciário, legislativo e executivo. Assim o governo materializa a totalidade do Estado, intrinsecamente articulado ao modo de produção capitalista.

[...] o Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exércitos e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções do Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

Para entender o que é o Estado neoliberal, cujo papel é corresponder de forma eficiente ao processo de mundialização do capital, é necessário entender o que é o Estado na sociedade capitalista em sua essência, que tem acompanhado o desenvolvimento do capitalismo, por mais que este passe por momentos de continuidade e ruptura, de manutenção do que está posto e luta por sua superação.

Entendendo o conceito de Estado, partiremos para a exposição das transformações ocorridas a partir de 1990 no Estado brasileiro, articulado à resposta das crises econômicas e aos novos determinantes político e econômicos, entendidos como sendo “[...] as estratégias e os instrumentos para se manter intactas as condições de reprodução das relações sociais capitalistas [...]” (SILVA, 2003, p. 78). Essas estratégias visam manter a reprodução das relações capitalistas e são expressas por meio das políticas sociais e políticas educacionais brasileiras, consoantes às orientações das organizações internacionais que determinam a agenda globalmente estruturada para a educação direcionada ao capital.

Adotamos a perspectiva histórica para entender o Estado como desencadeador das políticas públicas e educacionais. Fundamenta-se em bases materiais, ou seja, não existe como obra da classe dominante, mas, ao constituir-se como resultado da vida material dos indivíduos, assume, diante da sociedade capitalista, uma forma da vontade da classe dominante, contribuindo para a reprodução das ideias dominantes, derivadas da classe

dominante (MARX; ENGELS, 1986).

Na perspectiva histórica aqui adotada, entendemos o Estado como resultado da correlação de classes antagonicas, concretizado como Estado máximo para o capital internacional. No processo do desenvolvimento financeiro ele se retira, transferindo ao mercado o controle das políticas sociais, enquanto é mínimo para as questões sociais. A atuação mínima do capital, em relação às questões sociais, pode ser executada por meio de políticas sociais focalizadas nas populações mais vulneráveis da sociedade, como por exemplo, as populações pobres do campo.

O Estado, a partir de 1970 assumiu fundamentos neoliberais e mais tarde influenciou todo aparato político, econômico, social, cultural e ideológico das reformas brasileiras. Pontuamos como pressuposto conceitual o Estado como “[...] produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes” (LÊNIN, 2011, p. 37). Sendo o Estado, diante de uma perspectiva marxista, compreendido como:

[...] um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão de classe. [...] essa democracia pequeno burguesa é incapaz de compreender que o Estado seja o órgão de dominação de uma determinada classe que não pode conciliar-se com sua antípoda (a classe adversa) (LÊNIN, 2011, p. 38).

O Estado não pode ser tomado como instituição natural. É preciso entender o processo histórico que culminou na “constituição” desse como produto das relações sociais. Engels (1984, p. 135-136) analisa:

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é a ‘realidade da idéia (sic) moral’, nem ‘a imagem e a realidade da razão’, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

Lênin (2011), citando Marx, afirma que o Estado imbricado com as características burguesas, é um Estado de direito, em que:

[...] o ‘direito igual’, diz Marx, [...] é ainda o ‘direito burguês’, o qual, como todo direito, pressupõe uma desigualdade. Todo direito consiste na aplicação de uma única a diferentes pessoas, a pessoas que, de fato, não são idênticas nem iguais. Por consequência, o ‘direito igual’ equivale a uma violação da igualdade e da justiça (p. 141-142).

A burguesia recorre ao Estado capitalista porque o mesmo ignora as lutas de classes e é extremamente pertinente aos seus interesses privados. Poulantzas (1971, p. 8) destaca o fato de o Estado omitir as lutas de classes devido a organização política da sociedade que tem diversos interesses econômicos, “[...] não interesses de classe, mas interesses de indivíduos privados, sujeitos econômicos”. E assim, o direito serve aos interesses privados.

Delimita-se assim a função do Estado na sociedade capitalista, a respeito das classes dominadas. Poulantzas (1971) considera o Estado como determinante do seu isolamento econômico, impedindo a organização política da classe dominada. Para a classe dominante, ao contrário, possibilita a organização política e invalida o isolamento econômico. Permite à burguesia, por meio do Estado capitalista, ocultar a divisão de classes, na medida em que isola os dominados para não se identificarem como classe trabalhadora e os mantém afastados do poder político do Estado.

O Estado capitalista não representa diretamente os interesses econômicos da classe dominante, mas se constitui na representação dos interesses políticos desta classe, por meio do consenso articulado ao neoliberalismo que legitima os interesses da classe dominante como se fosse o interesse geral de um país. Harvey (2005) afirma que o neoliberalismo realiza um intenso processo de manipulação, vinculado pelo consenso, distorcendo conceitos até mesmo da esquerda para manipular os fenômenos socioeconômicos, de forma que o grande capital tenha espaço e tempo para atingir seus objetivos. No campo, o agronegócio reforça as relações capitalistas de produção e legitima entre os trabalhadores rurais o consenso em favor da ordem do capital na sociedade.

Poulantzas (1971) nos alerta que o Estado não representa somente os interesses dominantes, eventualmente representa as classes dominadas, quando essas têm interesses contrários aos interesses econômicos. Porém, isso só ocorre quando for compatível com os interesses políticos viabilizando a dominação hegemônica. Como exemplo temos o período em que a burguesia dos países dominantes estava enfraquecida pelas crises relacionadas ao pós-II Guerra Mundial e assumiu o Estado de Bem-Estar Social, que proporcionou ao Estado realizar concessões aos trabalhadores, como criação de estatutos e previdência social, para manter sua hegemonia política e econômica na sociedade capitalista.

No Brasil, Getúlio Vargas, quando passou a criar garantias aos trabalhadores, como a

criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Atualmente, essas ações do Estado continuam por meio da focalização dos programas e políticas sociais aos mais necessitados, com fins de fazer a regulação social (ANTUNES, 2004) e evitar conflitos sociais por conta do motor contraditório evidenciado pelo capitalismo. É impreterível destacar que as concessões feitas pelos governos no Brasil não representam o Estado de Bem-Estar Social, mas políticas de intervenção estatal objetivando o progresso econômico-político capitalista⁷⁸.

Essa garantia de interesses econômicos só ocorre por meio da luta de classes. A classe dominante, em muitos momentos, cede nessa correlação de forças para garantir o poder hegemônico. Ela desorganiza politicamente as classes dominadas ao garantir o controle político, por exemplo, quando sacrifica o econômico para conceder a política social em favor das classes dominadas, impedindo conflitos sociais e atuando na manutenção do modo de produção capitalista. Por exemplo, o programa Bolsa-Família e os termos de concessão de posse dos assentamentos, bem como os mecanismos de controle social: a educação, a saúde, programas de habitação, o programa Fome Zero e outros.

Nesse sentido, o Estado não deve se confundido com o governo, ele constitui a direção do Estado, mas não o Estado como um todo.

Assim, nas estratégias governamentais, essas ‘políticas’, dispõe de maior estabilidade com governo mais estável. Governo instável, com baixa hegemonia, com baixa capacidade de controle das mentes e, sobretudo com baixo consenso, exibe políticas sociais e políticas econômicas muito fugazes, extremamente rápidas por causa da recomposição permanente da classe dirigente, que está lá (VIEIRA, 2001b, p.18).

É o Governo por meio do Estado que implementa os programas sociais que buscam atender as camadas mais pobres da sociedade. No meio rural, por exemplo, a conjuntura do governo atual brasileiro tem “tratado” mais de quatro milhões de famílias pobres do campo com o Bolsa Família para que estes não passem fome. Segundo Stédile (2013, s/p) “[...] isso é necessário, mas é paliativo e deveria ser temporário. A única forma de tirá-las da pobreza é viabilizar trabalho na agricultura e adjacências, que um amplo programa de reforma agrária poderia resolver”. Proposta essa que os últimos governos, FHC, Lula e até Dilma não pretendem cumprir em função do modelo do agronegócio.

De acordo com essas características do Estado, enquanto instância que permite a classe dominante propalar seus interesses como hegemônicos, garantindo o controle da sociedade e mantendo sua reprodução, compreendemos como ele se configura no atual estágio

⁷⁸ Sobre essa discussão retomar a página 50, da primeira seção desta dissertação.

do capitalismo e passamos à reflexão de como ele se configura a partir das reformas propaladas no Brasil a partir do final do século XX.

O Estado neoliberal favorece a perspectiva do capital mundializado e estabelece o modelo de acumulação flexível para novas rearticulações na sociedade capitalista, como por exemplo, o trabalho infantil⁷⁹ e a precarização das condições de trabalho dos trabalhadores rurais⁸⁰. Com processos particulares, em virtude das realidades históricas e sociais de cada país, detectam-se características marcantes da mundialização das finanças, das dívidas e do próprio capital, da concentração e da centralização de poder e do capital. Dessa totalidade mundializada do capital, o Estado brasileiro integra-se como parte local na configuração global da sociedade engendrada pelo capitalismo.

Chesnais (1996) indica que o capitalismo não tem fronteiras nos Estados Nacionais, por isso, suas configurações são consideradas mundializadas em países desenvolvidos e “em desenvolvimento”. O capitalismo sem fronteiras se manifesta na política de colocar fronteiras na pobreza e na pobreza extrema por meio de ações sociais governamentais. No Paraná, por exemplo, vemos o Programa Universidade Sem Fronteiras como meio de focalização e extensão da pobreza. O programa foi entendido, pelo Estado, como meio de proporcionar políticas públicas através de equipes multidisciplinares compostas por educadores, estudantes de graduação, profissionais recém-formados de universidades públicas do Paraná, agindo de forma integrada com a comunidade⁸¹.

Todos os países, cada um de forma particular, porque alguns o fazem tardiamente, articulam-se com a totalidade da organização dos Estados neoliberais, interferindo em todas as esferas da vida, como na educação, na cultura, na política, nas políticas sociais, enfim, em todo modo de organização da sociedade, consolidando o consenso e a hegemonia necessários ao desenvolvimento do capital.

O Brasil, após longo período de ditadura civil-militar que assolou o país desde 1964,

⁷⁹ Ver documento: ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Piores formas do trabalho infantil**: um guia para jornalistas. Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC). Brasília: OIT - Secretaria Internacional do Trabalho, 2007/ Agência de Notícias dos Direitos da Infância – ANDI, 2007. 120 p. Disponível em: < http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/ipecc/pub/guia_jornalistas_347.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2012.

⁸⁰ Ver reportagem: Trabalhadores rurais dormiam com ratos e morcegos em fazendas de Goiás de 16 mar. 2012. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/node/13054>>. Acesso em: 21 mar. 2012. E a reportagem: PEC do Trabalho Escravo deve ser votada até 13 de maio. Disponível em: < http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=19802>. Acesso em: 21 mar. 2012.

⁸¹ O Programa Universidade Sem Fronteiras foi elaborado e desenvolvido pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior no Paraná (SETI), a partir de 2008, que investiu recursos financeiros e capital humano para focalizar ações que amenizam a pobreza dos municípios de baixo desenvolvimento humano, mensurado pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Mais informações ver: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

encontrou na década de 1980 um campo facilitador para o fortalecimento das lutas pela democratização, desembocando na Constituição Federal Brasileira de 1988. Segundo Sader (2010, p. 24) a Constituição seria “[...] um documento de afirmação de direitos expropriados pela ditadura e da instituição de outros novos”.

Entretanto, no governo Sarney (1985-1990) o processo de redemocratização foi limitado ao plano político-jurídico, não se estendendo por todo tecido social. Seu governo esgotou tal projeto democrático e possibilitou uma virada regressiva tão predatória quanto a ditadura civil-militar, principalmente, com a eleição de Fernando Collor de Mello, em 1989, à presidência da república. Collor assumiu uma postura que superava a democracia-ditadura e chegando até a hegemonia neoliberal, marcada pelo discurso de modernização do Estado e do mercado como principal paradigma a ser seguido por instituições sociais.

À medida que o crescimento econômico aumentava a dívida externa e a inflação, os recursos destinados a setores sociais como educação eram diminuídos, o poder sempre estava nas mãos dos mesmos, aumentava a violência do meio rural, o fim do padrão de financiamento externo paralisou a economia e o milagre econômico foi superado por uma crise econômica que se aprofundou na década de 1980, acompanhando de forma tardia o movimento mundial da crise estrutural do capital pós-1970 (MATTOSO, 2010).

Em todo o mundo capitalista a solução encontrada foi a retomada das leis do mercado e a defesa da não intervenção estatal, que foram propiciadas no Chile (1973), na Inglaterra (1979) e nos Estados Unidos da América (1980), seguidos de outros países, inclusive da América Latina, a partir da década de 1980.

No Brasil, a submissão aos interesses hegemônicos do neoliberalismo não ocorreram no tempo desejado pelos neoliberais por conta da resistência popular e pelos anseios da redemocratização do país. Mas, ao mesmo tempo, houve forte comprometimento com a luta por democracia e fortes interesses dos governos em submeter-se aos ditames externos e ajustar-se de acordo com a inspiração neoliberal. Paulatinamente, após o Consenso de Washington (1989), o Brasil reverteu essa situação e apregouou uma nova lógica hegemônica de modernidade e desregulamentação financeira que iriam abrir as portas brasileiras para a nova dinâmica da economia internacional (MATTOSO, 2010).

Os planos de reformas e ajustes estruturais propostos pelo FMI e Banco Mundial para os países em desenvolvimento pretendiam a liberalização do comércio e do sistema bancário, a privatização de empresas públicas cujo lócus principal no Brasil foi o estado do Paraná por meio dos governos Collor (1991-1994) e Faria Lima (1995-1998) com as seguintes características: a reforma tributária, a privatização da terra fomentando o agronegócio, a

desregulamentação do mercado de trabalho, o enfraquecimento de sindicatos, a reforma previdenciária, gestão da pobreza e a implantação da boa governança.

Na concepção de Toussaint (2002), a boa governança é a implementação de políticas que consigam o consentimento da população, principalmente dos oprimidos. Arelado à boa governança destacam-se os princípios do protótipo orientador da gestão brasileira, a saber: rigidez de gastos, austeridade, eficiência e outros que seguem a lógica mercadológica estabelecendo um novo padrão de administração gerencial do Estado:

Administra-se hoje o Estado 'como se fosse um negócio'. E é de fato disso que se trata, pois, contrariamente ao que ocorria na fase anterior, a atuação do Estado se dá agora visando preservar não os interesses da sociedade como um todo (emprego, renda, proteção social, etc.), mas os interesses de uma parcela específica de agentes, cujos negócios dependem fundamentalmente dessa atuação (PAULANI, 2006, p.69-70).

A implementação de ajustes estruturais nos países em desenvolvimento acentuou o aumento do desemprego, a saída dos trabalhadores do campo para as cidades, o aumento das favelas e inúmeras questões que destacaram os problemas sociais decorrentes da má distribuição da riqueza e da lógica perversa do capitalismo (TOUSSAINT, 2002).

Conforme Soares (2003), dentro dessa lógica, as políticas de corte social foram substituídas por programas de combate à pobreza de caráter transitório, dependentes de recursos externos, além de muitas vezes serem realizadas pela sociedade civil articulada às organizações comunitárias ou organizações não governamentais (ONGs), eximindo o Estado de suas responsabilidades.

No processo de consolidação das políticas neoliberais ocorre a ressignificação do papel dos Estados e dos Governos capitalistas. A transformação aconteceu de modo a dar prosseguimento à legitimação do sistema econômico capitalista e o aprofundamento das desigualdades da sociedade.

No Brasil, a ressignificação do papel do Estado ao ideário neoliberal foi introduzida a partir dos fundamentos teóricos da Terceira Via. Entendemos que o projeto neoliberal da Terceira Via mantém os fundamentos do neoliberalismo e de todas as escolas aqui apresentadas, acrescido de medidas paliativas que visam a minimização das condições de desigualdade social, garantindo assim a paz social, isto é, continua sendo neoliberalismo, mas com viés da justiça social.

A Terceira Via prega o capital humanizado com a perspectiva do individualismo e subjetivismo metodológico neoliberal, com novas determinações no âmbito da reestruturação

produtiva, com o objetivo de ocultar a exploração da classe trabalhadora. O projeto político da Terceira Via para o século XXI atribui à pedagogia da hegemonia o papel de educar para o consenso, instituindo a sociabilidade neoliberal.⁸² Define ao Estado que não intervenha nas áreas sociais, transferindo ao Terceiro Setor o papel de fomentar novos aparelhos privados de hegemonia, contribuindo com a privatização das políticas públicas neoliberais (NEVES, 2005)⁸³.

De acordo com Neves (2005, p. 123), nesse contexto se destacam as ONGs como parceiras do Estado para implementar “políticas sociais neoliberais, mesmo que não recebam financiamento governamental. [...] São veículo privilegiado de construção e sedimentação da sociedade civil ativa, proposição do neoliberalismo da Terceira Via”. As parcerias entre o público e o privado possibilitadas pela Terceira Via reproduzem a concepção de mundo burguesa como sendo a única concepção mundial, por meio da pedagogia do consenso, a qual proporciona uma visão homogeneizadora da complexa organização da sociedade civil, retirando toda possibilidade do enfrentamento de classes.

A lógica neoliberal da Terceira Via visa a mercantilização dos serviços essenciais à população, como educação e saúde, que faz parecer natural às pessoas terem que pagar por esses serviços para tê-los com qualidade ou para serem valorizados. A partir dessa vertente econômica plenamente expressa no Plano Diretor da Reforma do Estado, as consequências sociais causadas pela desigualdade e injustiça do sistema capitalista não passam de meras consequências dos problemas enfrentados na sociedade, nunca chegando ao ponto central das contradições e causas que existem na sociedade capitalista.

Nos países em desenvolvimento, como os da América Latina, a reforma do Estado foi orientada por instituições financeiras multilaterais que utilizaram de seus instrumentos de poder para exigir políticas de reajuste estrutural. Essas orientações materializadas na conjuntura social brasileira ocorreram associadas ao discurso de modernização do país propagado por Collor de Mello (1989), aprofundado nas décadas de 1990 e 2000, nos governos de FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010) e constituído em agenda de reformas estruturais de acordo com os princípios do mercado, no governo Dilma (2011-2014). Em contraposição à concepção de modernização que os governos implementariam ao Estado capitalista, os movimentos contra-hegemônicos, como o MST, estavam em processo de luta

⁸² Explicitar o projeto neoliberal da Terceira Via e todo consenso espalhado pelo tecido social não faz parte do recorte escolhido para este trabalho. Portanto, para maiores esclarecimentos ver: MARTINS; OLIVEIRA; NEVES; MELO; SANTOS (2010, p. 97-153).

⁸³ O Terceiro Setor pode abranger desde as antigas associações comunitárias, igrejas, movimentos sociais, fundações sem fins lucrativos ou ONGs com diversos enfoques.

política por terras no Brasil e empenharam contra esses governos grandes enfrentamentos a favor de suas demandas sociais.

Bresser Pereira afirmava ser contrário à proposta de Estado do neoliberalismo e pretendia combinar beneficentemente o Estado e o mercado, por meio de uma forma de governo, a “social-liberal” (SILVA, 2003, p. 76). Essa proposta havia sido apresentada por Collor, mas não foi favorável àquele período, sendo plenamente estabelecida no governo FHC a partir de 1995.

Ainda que Bresser Pereira entendesse o Estado social-liberal como distinto do neoliberalismo, o processo histórico da reforma do Estado brasileiro evidencia que este conceito apenas obscurece os traços mais marcantes do neoliberalismo ressaltando a dimensão social. Independente do nome adotado para o Estado, por meio de seus governos, ele continua a ser entendido como facilitador da manutenção do modo de produção capitalista, apresentando princípios liberais ressignificados ao momento contemporâneo do capital mundializado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

No início da década de 1990, quando os neoliberais afirmavam que o Estado era pesado, burocrático e culpabilizado pela crise brasileira, sendo incapaz de superá-la, Bresser Pereira difundiu a ideia de que era necessário modernizá-lo, enxugá-lo e que estas ações seriam possibilitadas por:

[...] reformas orientadas pelo mercado, mas reformas que o fortalecessem, não que o fragilizassem. Tratava-se de reconstruir o Estado ao mesmo tempo em que se dava maior força coordenadora da economia para o mercado. Tratava-se, por exemplo, de abrir competição internacional, de privatizar setores competitivos como a siderurgia e a petroquímica, fazer à reforma gerencial do Estado, a reforma da previdência, a reforma tributária, a reforma política (2003, p. 229).

Seguindo a linha de pensamento de que o Estado precisava ser melhor administrado e que havia urgência para a superação da crise, deu-se início ao período de reformas do Estado brasileiro com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à presidência. No discurso sobre a crise empregado por Bresser Pereira, a crise estrutural não estava na “[...] base econômica e nas contradições sociais que o desenvolvimento capitalista produz, mas no gerenciamento que o Estado opera ao intervir no processo de acumulação de capital” (DEITOS, 2008, p. 32).

As estratégias organizadas pelo governo para implementação das reformas pautaram-se por meio do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado” (1995), cujo objetivo era

transformar o Estado burocrático e rígido num Estado gerencial, flexível e eficiente⁸⁴. Em que os custos fossem reduzidos e a qualidade dos serviços fosse elevada (PERONI, 2003).

Peroni (2003) analisa que um valor presente nessa proposta de redução de custos e elevação dos serviços foi a descentralização, ou seja, as mudanças na centralidade que antes eram nos processos passam a ser nos resultados e para superação da ação estatal tradicional era necessário propor estruturas descentralizadas e redesenhadas, objetivando o desenvolvimento de:

[...] modelos gerenciais capazes de gerar resultados. Neste sentido, os princípios de orientação são: cidadão-cliente, o controle por resultados e a competição na administração, pois a administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente de seus serviços [...] (PERONI, 2003, p. 60).

Desta maneira, a responsabilidade do Estado entrou em acordo com as leis que regem o mercado, em que as políticas sociais não são mais ofertadas como direito de todos e sim focalizadas. Portanto, a responsabilidade do Estado para com as políticas sociais é transferida para o setor privado e para a sociedade civil, no que tange a sua execução (PERONI, 2003).

Na concepção de Höfling (2001, p. 31), as políticas públicas representam o Estado em ação, implantando “[...] um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. As políticas sociais representam o padrão de proteção social implementado pelo Estado na distribuição de benefícios sociais e diminuição das desigualdades estruturais causadas no modo de produção capitalista.

No Brasil, as políticas sociais podem aparecer por meio de programas e diretrizes, porém, quase não se concretizam porque se transformam em sonhos predispostos em documentos que são exigidos à sociedade, mas sem o Estado intervir nelas. A realidade histórica nos mostra a política de saúde, a política de educação, a política de habitação popular, de assistência, que não formam um todo social, pois são fragmentadas sendo concebidas como “tapa-buracos” (VIEIRA, 2001). A educação, por exemplo, não se articula com a política de saúde, de habitação e de trabalho. Dessa forma, a política de Educação do Campo entendida pelos governantes não se articula com um projeto de campo para os trabalhadores rurais.

O Plano Diretor da Reforma do Estado Brasileiro, bem como o Discurso de Posse Presidencial proferido por FHC em 1º de janeiro de 1995, mostram exatamente o que deveria

⁸⁴ Este aspecto fundamental do Plano Diretor consistia na definição clara e precisa dos objetivos e na autonomia do gestor para gerir os recursos humanos, materiais e financeiros.

ser feito em relação à reestruturação produtiva e a readequação dos raios de ação do Estado, consolidando também a perspectiva neoliberal de diminuir suas funções sociais e fortificar suas funções para o mercado, possibilitando, ainda, espaços para a participação dos cidadãos para resolver os problemas da sociedade.

Na Reforma do Estado brasileiro, observamos os princípios neoliberais se materializando nas políticas de ações afirmativas neoliberais, a saber, abertura comercial, desregulamentação financeira e do mercado de trabalho, privatizações, supressão dos direitos sociais, terceirizações, publicizações, descentralizações (leia-se desconcentração), segregação entre formulação e implementação das políticas públicas, atribuindo ao Estado a responsabilidade de controle dos resultados (BRASIL, 1995) e superação da crise por meio de transferências de ações que o Estado realizava insatisfatoriamente para o mercado e sociedade civil (PERONI, 2003).

O Estado brasileiro foi delineado por meio de novas reestruturações para diversificar fontes de financiamento, racionalização de gastos, reorganização do processo produtivo e responder com eficiência e eficácia às constantes mutações do mercado na fase da mundialização do capital. A administração gerencial adotada como parâmetro para a administração pública mudou a estrutura dos incentivos do público para o privado, visando a otimização e maximização de lucros, estabelecendo a ordem do mercado como superior a do Estado. Dessa forma, os indivíduos passam a ser clientes providos de liberdade econômica para atuar na sociedade do livre-mercado.

Saes (2001, p. 82) afirma que a redefinição do Estado de acordo com as orientações neoliberais materializou-se por meio de três estratégias políticas: privatização, desregulamentação e abertura da economia ao capital internacional:

[...] esse desmonte passa pela implementação de três políticas estatais específicas. A primeira delas é a política de privatização das atividades estatais: não só a desestatização de empresas públicas, geradoras de produtos industriais ou serviços pessoais como a desestatização de atividades administrativas tais como o serviço penitenciário, o Banco Central, e receita federal e etc. A segunda delas é a política de desregulamentação: isto é, a redução da atividade reguladora e disciplinadora do Estado no terreno da economia (em geral) e das relações de trabalho (em particular). A última dessas políticas é a política de abertura da economia ao capital internacional: eliminação incondicional das reservas de mercado e do protecionismo econômico.

As estratégias de reformas implementadas no Brasil remontam a concepção estrutural do Estado que fomenta problemas fiscais e, por conseguinte, as crises. Para superá-las bastava

a implementação de uma reforma estatal, desconsiderando todo o contexto global em que “a crise não é apenas econômica, mas também política e social, portanto, indiscutível a centralidade do problema do Estado e da luta de classes” (PERONI, 2003, p. 65). No entanto, a sociedade brasileira naturaliza a crise do capital, como simples crise fiscal, da qual esta é apenas uma faceta.

Os Estados capitalistas implementaram o neoliberalismo dentro das possíveis condições socioeconômicas e políticas vigentes. Para tanto, fez-se necessário todas as estratégias de reformas em todos os setores: educação, saúde e previdência. Inclusive nas políticas sociais e públicas que passaram a ser entendidas como políticas sociais e não públicas e, por ter esse caráter, o Estado pode ou não desempenhar um papel fundamental na formulação e efetivação das políticas sociais.

Segundo Laurell (2002), a política social é o conjunto de medidas e instituições que têm por objeto tentar reduzir os problemas provocados pelas desigualdades sociais. As características das políticas sociais são determinadas pelos processos políticos, culturais e ideológicos particulares que fazem parte de um complexo e contraditório movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa. Este movimento, por sua vez, no próprio Estado, configura uma arena de disputas e interesses.

Todo aparato do Estado hegemonicamente construído, passou a ser medido de forma eficiente e eficaz para o mercado, consolidando o metabolismo do capital no Brasil por fora das esferas produtivas. O que pressupõe análises liberais ou neoliberais, não permitindo o entendimento da totalidade histórica, que compreende as contradições inerentes da sociedade burguesa e naturaliza o capitalismo fazendo transposições diretas sem considerar as mediações da realidade histórica, social, econômica e política.

O movimento de acumulação financeira e de fortalecimento do capital foi, ao mesmo tempo, determinante e determinado pelas relações econômicas financeiras, por conflitos de interesses da fração que depende dessas relações e pelas contradições com a classe trabalhadora em todos os setores do Estado reformado.

À medida que essas relações foram incorporadas ao aparato estatal, novas políticas públicas sociais e legislações foram propiciadas para atender aos interesses da classe dominante, subsidiando toda a dominação ideológica, social, cultural, educacional, política e econômica, a favor do livre mercado e da livre concorrência mundial, articulando os interesses locais aos internacionais na predominância do capitalismo monopolista.

A partir de 1990, com a Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, que visava a fragmentação do aparato estatal até então constituído, marca-se o ponto central em que o

Estado brasileiro passa a ser reformado conforme as orientações do livre mercado. Nesse momento, a educação passou a ser pensada como um valor econômico, visando a adequação de sua proposta de formação humana ao contexto de reestruturação capitalista como “[...] condição de estratégia fundamental para a redução das desigualdades econômicas e sociais nacionais e internacionais” (ROSEMBERG, 2001, p. 153).

Nesse contexto, foi reforçada a influência de agências internacionais na América Latina, em especial o Banco Mundial e UNESCO (CAMPOS, 2008), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) entre outras (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Isso devido ao grande débito que os países latino-americanos tinham com o Banco Mundial e com o FMI, que implicaram em acordos e negociações e tinham como condicionalidades as especificidades de cada país.

Essas agências internacionais apresentavam o “receituário” a ser seguido pelos países, influenciando suas reformas, sobretudo, sob a égide do neoliberalismo. A atuação de agências multilaterais de financiamento se deu juntamente com as agências “sensíveis ao social” (CORAGGIO, 2000) como a UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), responsabilizadas em humanizar o ajuste estrutural e implementá-los nos países da América Latina. Nesse período, o debate em prol da luta por Educação Básica do Campo no país aumentara, pois a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990, em Jomtien/Tailândia), firmou o compromisso de alfabetizar todos os cidadãos brasileiros. Fato este que possibilitou no Brasil uma abertura de espaço entre os governos em relação a luta pela educação dos camponeses.

Evidentemente que esse espaço não contribuiu com a formação humana e educacional que o MST pretendia empenhar como proposta pedagógica. Mas, permitiu que o MST conseguisse dialogar com o Estado para o início das conquistas de políticas sociais e públicas para a Educação do e no Campo, afinal, o Brasil teria que atender a orientação da democratização da educação proposta nos documentos brasileiros para a educação, como podemos ver no artigo 28 da LDB nº 9.394/96.

Observamos a inserção neoliberal na educação do Paraná por meio da publicação de dois documentos: “Projeto Pedagógico 1987-1990”, em 1987 e “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”, em 1992. Para o campo detectamos a proposta pedagógica do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) por meio do Projeto Agrinho, fundamentado nos Parâmetros Curriculares para a Educação (PCN) do Ministério da Educação (MEC). Esses documentos foram definidos de acordo com as reformas neoliberais propostas para o Estado e para

educação brasileira, estendendo orientações às políticas educacionais brasileiras e, conseqüentemente, às políticas educacionais paranaenses.

Acompanhando as discussões que intensificaram a necessidade de fazer reformas no Brasil, a educação, na perspectiva do capitalismo, deve ser considerada para desempenhar importante papel em relação às demandas econômicas do contexto de mundialização do capital. Oliveira (2000) acrescenta que essas mudanças educacionais adotaram o mesmo princípio da administração gerencial adotada pelo Estado, implicando em mudanças na formulação, implementação e gestão das políticas educacionais.

Todo aparato educacional predominante foi construído hegemonicamente por meio de uma perspectiva economicista e a-histórica das escolas neoliberais citadas anteriormente, omitindo toda contradição estrutural e as relações sociais que as determinam. Implementaram-se mecanismos de mercado como solução para todos os problemas sociais, políticos e estruturais marcados por um vazio histórico da constituição das bases materiais da sociedade capitalista.

Toda a organização da sociedade capitalista está embasada nas contradições e crises que permitem condições materiais para sua superação. Contudo, a naturalização do *modus operandi* dessa sociedade, vinculada ao neoliberalismo e disseminada por suas escolas “teóricas” que veem o capitalismo como fim último da sociedade, dificulta o processo de superação desta, o que não representa que as mesmas instâncias que a produzem e reproduzem não tenham condições para consolidar as bases para superação da sociedade capitalista.

Assim, ocorrem as determinações históricas, econômicas e sociais em que a Educação do e no Campo se apresenta como categoria em construção em favor da luta contra-hegemônica do capital e resiste junto à luta pelo projeto popular de campo no Brasil. Enquanto atuante na sociedade de classes, o Movimento marcha contra as contradições do modo de produção capitalista, expressadas por meio do neoliberalismo, lutando por novas conquistas e pela manutenção do que fora conquistado no Brasil e no Paraná, berço da resistência do MST, não só para a educação dos camponeses, mas contra as relações do Estado capitalista e pela superação da sociedade de classes.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: O IMPERIALISMO ECONÔMICO E O DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO NO CAMPO NO BRASIL

Para entender a formação do campesinato no Brasil e como a educação dos camponeses relacionava-se com o Estado e a sociedade capitalista, é necessário historicizarmos as relações capitalistas no Brasil e no Paraná, que desde a década de 1930 tem se articulado ao movimento de internacionalização e mundialização do capital na fase imperialista do capitalismo⁸⁵. Tais relações promoveram mudanças na configuração do Estado brasileiro que firmou, a partir da década de 1990, a característica de Estado capitalista ou burguês.⁸⁶ Tornou-se forte atuante na economia e na formação de relações mercantilizadoras, reproduzindo a sociedade de classes e fraco para as questões sociais, abandonando as políticas universais, situação contestada pelo MST.

O desenvolvimento histórico do capitalismo no campo brasileiro remete-se ao capital⁸⁷ enquanto relação social, histórica e transformável que pressupõe formas específicas de relação social por meio do dinheiro, valor, meios de produção e mercadoria, mediados pelo duplo caráter do trabalho, a saber: o trabalho concreto (valor de uso) e o trabalho abstrato (valor de troca) (CASTRO, 2008).

Segundo Antunes (2011, p. 16), o capital produz a separação das funções produtivas e reprodutivas básicas entre aqueles que produzem (trabalhadores) e os que controlam a riqueza produzida (capitalistas). Subordina o valor de uso ao valor de troca, ao criar uma lógica que não considera as necessidades da sociedade, mas volta-se à autovalorização que “[...] independe das reais necessidades autorreprodutivas da humanidade,” formando a lógica destrutiva do modo de produção capitalista e colocando em risco o presente e o futuro da humanidade em duas questões: “[...] a precarização estrutural do trabalho e a destruição da natureza” (ANTUNES, 2011, p. 12).

O capital, como existência molecular a partir da mercadoria, foi produzido como resultado da mais-valia que o capitalista obtém do trabalho de seus empregados, em suas formas históricas específicas nos diferentes modos de produção da existência humana

⁸⁵ Sobre os conceitos de internacionalização e mundialização do capital, ver Sguissardi e Silva Júnior (2009).

⁸⁶ Conforme o conceito de Estado Burguês sistematizado por Saes (1998, p. 15-50).

⁸⁷ Para Mészáros (2002) o capital e o capitalismo são fenômenos distintos. O capital precede o capitalismo e tem vigência nas sociedades pós-capitalistas. O capitalismo é o modo de produção possível à realização do capital que se caracteriza fundamentalmente na subordinação do trabalho ao capital. Portanto, Mészáros propõe pensar “para além do capital”, pois é este que movimenta o modo de produção capitalista e propicia a crise estrutural marcada por um sistema sociometabólico que só pode ser transformado quando o núcleo central do capital formado pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado forem destruídos pela classe trabalhadora.

(FRIGOTTO, 2008). No capitalismo monopolista⁸⁸, a mesma lógica de apropriação da mais-valia é utilizada no processo de concentração e centralização do capital em poucas mãos (MARX; ENGELS, 1998), mas em escala planetária, propiciada pela divisão internacional do trabalho⁸⁹.

No momento em que a propriedade foi concentrada nas mãos privadas, iniciou-se o processo de exploração por parte dos proprietários dos meios e instrumentos de produção da riqueza produzida pela classe operária. O trabalho passou por transformações das forças produtivas que culminaram nas formas históricas específicas dos diferentes modos de produção da existência humana, tais como o trabalho escravo, o trabalho servil nos feudos e no capitalismo como trabalho assalariado. Constitui, assim, o elemento central do modo de produção capitalista, a produção de mais-valia, ou seja, o *quantum* de trabalho não pago, o excedente da produção apropriado pela classe burguesa e não paga ao trabalhador (MARX, 1983).

Inicia-se o processo de concentração e acumulação do capital, aliado ao desenvolvimento das forças produtivas, reproduzindo e ampliando o capital por meio da apropriação do trabalho abstrato, da produção do excedente não pago e da produção da concorrência mercadológica que expandiu o capital em escala mundial (COSTA, 2008). Oprime diversos trabalhadores do campo e da cidade às condições de miséria, causadas pela violência que o capitalismo produz na sociedade de classes por não distribuir a riqueza produzida.

No campo brasileiro, esse processo ocorreu por meio da acumulação da renda da terra, transformando-a em capital e conduzindo o desenvolvimento do capitalismo no campo que se completaria a partir da Revolução Verde⁹⁰ que favoreceu a industrialização da agricultura entre as décadas de 1960 e 1970. Sobre essa questão Gorender (1994, p. 34-35) nos explica que:

⁸⁸ Segundo Bottomore (1988), essa fase do capitalismo foi iniciada no final do século XIX e também é denominado de imperialismo. Caracteriza-se pelos monopólios, na qual o processo de acumulação capitalista dá origem a um mercado mundial.

⁸⁹ A expressão “divisão internacional do trabalho diz respeito à posição dos países no mercado e no processo produtivo global, bem como à dinâmica dos padrões de acumulação de capital no contexto planetário” (PIRES, 2008, p. 129).

⁹⁰ A Revolução Verde desenvolveu-se a partir dos anos 1950, com financiamento de institutos de pesquisa norte-americana em áreas experimentais na América Latina e Ásia. Foi idealizado para permitir que a agricultura dos países em desenvolvimento aumentasse sua produção sem que fosse necessário mudar a estrutura da propriedade rural através de uma reforma agrária. Para obter um aumento na produtividade, as culturas de grãos exigiam intensas aplicações de fertilizantes e defensivos que demandava recursos de que os países subdesenvolvidos não dispunham (SANDRONI, 1994, p. 307). Porto-Gonçalves (2005) caracterizou as relações sociais e de poder por meio da tecnologia que foi inserida no campo. As inovações tecnológicas empregadas no campo para intensificar a produção foi a mecanização; insumos sintéticos (adubos, agrotóxicos e fármacos); sementes híbridas e raças animais melhoradas (GUHUR, 2010, p. 38).

A gênese do capitalismo no campo reside fundamentalmente na transformação da renda da terra (pré-capitalista ou já capitalista) em capital agrário, na colocação da renda a serviço da acumulação do capital agrário (ao invés de desviá-la para aplicações comerciais ou industriais). O outro lado desse processo de gênese é o adensamento do mercado de mão-de-obra que pode ser assalariada temporariamente (os chamados volantes).

A industrialização da agricultura tornou-a compradora de produtos industriais numa ponta e produtora de matéria-prima para a agroindústria processadora na outra, tornando-se parte das atividades inter-relacionadas do complexo agroindustrial (GUHUR, 2010).

Os autores críticos do capitalismo, como Marx e Engels, analisam, por meio da perspectiva materialista histórica, o desenvolvimento do modo de produção capitalista no campo e na cidade, como duas unidades ligadas ao movimento global do capitalismo. Os liberais⁹¹, representantes teóricos da doutrina burguesa, vazios da perspectiva histórica das relações sociais, não perceberam, por conta do limite histórico e teórico do período em que viveram a contradição entre a produção social e a acumulação privada daquilo que era produzido. Sem a consciência dessa prerrogativa, não se compreende que o neoliberalismo, na fase do capital monopolista no século XXI, retoma o liberalismo econômico suprimindo as determinações contraditórias, sendo estas naturalizadas na sociedade burguesa.

O capital é movimento, expressa uma relação social e constitui a transformação das bases da sociedade ao intenso desenvolvimento das forças produtivas. O cerne de suas contradições, a luta de classes, contribui com a dinâmica do capital. Segundo Netto e Braz (2011, p. 179-180):

A história do capitalismo - a sua evolução - portanto é produto da interação, da imbricação, da intercorrência do desenvolvimento de forças produtivas, de alterações nas atividades estritamente econômicas, de inovações tecnológicas e organizacionais e de processos sociopolíticos e culturais que envolvem as classes sociais em presença numa dada quadra histórica. E todos esses vetores não só se transformam eles mesmos: as suas interações também se alteram no curso do desenvolvimento do MPC⁹².

⁹¹ Os liberais da doutrina ideológica burguesa são John Stuart Mill, Adam Smith, David Ricardo, Thomas Malthus e outros que ao longo do século XVIII constituíram o liberalismo no Processo de Revolução Industrial. Suas propostas econômicas correspondiam aos anseios burgueses que consolidavam sua força econômica ante uma aristocracia em decadência e amparada no absolutismo monárquico. O liberalismo instituiu o *laissez-faire*, cuja ação econômica do mercado não abria espaços para ação econômica do Estado, exceto quando o mercado fosse ameaçado por convulsões sociais (SANDRONI, 1994).

⁹² MPC – Sigla utilizada pelos autores para representar o modo de produção capitalista.

O modo de produção capitalista passou por alguns estágios de transformação⁹³ até chegar à fase contemporânea do capital imperialista, no qual predomina a mundialização financeira. O imperialismo é caracterizado como a fase monopolista que concentra a produção e capital ao ponto de desenvolver papel decisivo no sistema econômico, fundindo o capital bancário ao capital industrial, criando o capital financeiro, exportando capitais por meio de empréstimos e capital produtivo, e enfim, formando associações internacionais monopolistas que partilham o mundo entre os países capitalistas mais importantes⁹⁴ e criam a sociedade do não trabalho (LÊNIN, 1985).

Segundo Mészáros (2003, p. 10), o referido período é um estágio histórico do desenvolvimento transnacional do capital e configura a “nova fase do imperialismo hegemônico global”. O imperialismo enquanto característica geral e permanente do capitalismo é aliado aos processos de dominação que vão desde a abertura simples de fronteiras de países em nível de desenvolvimento inferior até ao colonialismo puro que busca lucros por meio de submissão dos mais fracos aos mais fortes⁹⁵, sendo este o panorama histórico brasileiro a partir do século XVI até o século XIX.

De acordo com Fernandes (2006), o capitalismo não se consolidou no Brasil como se consolidou nos países europeus. Na Europa, por exemplo, vemos a revolução burguesa colocar em xeque, sob as condições contraditórias do sistema feudal, o modo de produção feudal e a organização do trabalho por meio da servidão. No Brasil não houve feudalismo, muito menos burgos, portanto, não houve revolução burguesa e sim uma inserção do pensamento burguês ao capitalismo mercantil, bem como a inserção das classes sociais ao sistema colonial que tinha as relações de trabalho fundamentadas na escravidão.

No início do século XIX, enquanto o Brasil estava inserido na rede de mercantilização da produção interna, na ascensão do comércio e na organização do Estado Nacional, a Europa se encontrava numa fase de intensa industrialização. Marx e Engels (2008, p. 11) explicitam como ocorreu o desenvolvimento da burguesia moderna, sendo ela “[...] produto de um longo processo, moldado por uma série de transformações nas formas de produção e circulação”. Na Europa, ela revolucionou os instrumentos e as relações de produção e todas as relações

⁹³ Desde o período da acumulação primitiva (século XVI a XVIII) que possibilitou as grandes transformações econômicas da Revolução Industrial na Europa e substituiu a acumulação primitiva por acumulação capitalista, passando do período das manufaturas à grande indústria. E, desta, aos conglomerados internacionais, advindos do entrelaçamento entre monopólios industriais e monopólios bancários, fundindo o capital financeiro que passou a dar centralidade ao terceiro estágio do modo de produção capitalista, o imperialismo, cujo papel desempenha desde sua concepção no século XIX até o século XXI (NETTO; BRAZ, 2011).

⁹⁴ Dessa partilha territorial do mundo decorreram a I e a II Guerra Mundial e o estabelecimento de relações de domínio e exploração entre países desenvolvidos e países “em desenvolvimento” (NETTO; BRAZ, 2011).

⁹⁵ Fonte de leitura: Duménil e Lévy (2004).

sociais. No Brasil, não houve esse desenvolvimento, uma vez que a necessidade da burguesia europeia de novos mercados aumentava a conquista de todo globo terrestre, criando vínculos de dependência econômica em todos os lugares. É o caso do sistema colonial e da implantação da burguesia no Brasil.

Assim, o movimento do capital global e local no período de formação histórica, política e econômica brasileira apresentou-se com um distanciamento de séculos de diferença da Europa, que gestou o capitalismo. Fernandes (2006, p. 34) afirma que:

Poder-se-ia dizer, no máximo, que se trata de entidades que aqui aparecem tardiamente, segundo um curso marcadamente distinto do que foi seguido na evolução da Europa, mas dentro de tendências que prefiguram funções e destinos sociais análogos tanto para o tipo de personalidade quanto para o tipo de formação social.

A partir do final da década de 1970 e início de 1980 esse distanciamento começou a ser diminuído, devido à abertura das fronteiras político-econômicas de diferentes países para o mercado, configurando a hegemonia capitalista, marcada pela centralização do poder político, econômico, social, cultural e ideológico a um único interesse: o da classe dominante⁹⁶. No século XXI, diante da condição mundializada do capital, sua condição no aspecto local – Brasil, ainda diferenciava-se da condição do capital global. Mas, não deixava de sofrer fortes interferências político-econômicas articuladas às crises econômicas mais recentes, como por exemplo, a crise de 2008 que afetou, em especial, os países europeus e os Estados Unidos da América (EUA).

O desenvolvimento do capitalismo, principalmente na fase monopolista, propiciou muitas crises que colocaram as contradições burguesas e proletárias em cena. As crises decorrentes das constantes transformações sofridas pela sociedade burguesa são marcadas por contradições que expressam os limites do capitalismo e as possibilidades de superação desse sistema.

Segundo Netto e Braz (2011), as crises rearticulam as relações sociais, econômicas, políticas e culturais a favor da manutenção do modo de produção capitalista⁹⁷. Em um contexto de capitalismo mundializado, as crises não ocorrem semelhantemente em todos os países, por exemplo, no Brasil (país em que o capitalismo foi introduzido pelos europeus) e na Europa (berço da revolução burguesa e surgimento do capitalismo) não aconteceram semelhantemente, pois houve um distanciamento histórico da formação da sociedade

⁹⁶ Compreensão baseada em Cury (1985) e Marx e Engels (1986).

⁹⁷ Não é objetivo deste trabalho relatar todas as crises que o capitalismo teve ao longo de seu desenvolvimento histórico. Para mais informações, ver capítulo 7 de Netto e Braz (2011, p. 166-177).

burguesa, marcado por séculos de diferença devido às particularidades de formação histórica e socioeconômica dos referidos países.

A negação do trabalho imediato e a tendência à superprodução são contradições do processo de valorização do capital e resultam em crises devido à “[...] compra e venda, produção e circulação, produção e consumo” (MAZZUCHELLI, 1985, p. 27), na tentativa de valorização do trabalho não pago que precariza as condições de trabalho e de vida do trabalhador, ao mesmo tempo em que é concentrador de renda dos capitalistas.

Segundo Mazzuccheli (1985, p. 96), os períodos de crise do capital revelam contradições da organização do sistema capitalista, principalmente, na fase de monopolização, ao qual se remete ao “[...] domínio do capital global da sociedade pelos grandes blocos privados de capital”. Nesse processo, “[...] a própria internacionalização dos circuitos produtivos e financeiros de valorização” tendem à subsunção⁹⁸ do comando dos “[...] blocos do capital centralizado monopolicamente que comanda a produção e o trabalho numa escala mundial” (MAZZUCHELLI, 1985, p. 99).

Em Castro (1984), percebemos que as influências das crises e do desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro, bem como o restante da América Latina, geram a marginalização dessa parcela da sociedade, subjugando-a ao espectro da fome e mercantilizando as relações sociais. Marx e Engels (2008) afirmam que o capitalismo distorceu a dignidade humana ao valor de troca e substituiu as muitas liberdades por liberdade de comércio, em que o próprio trabalhador vê-se diante da necessidade de tornar a si e a seu trabalho meras mercadorias a serviço do capital. Lênin (1988) assevera que o povo trabalhador não pode confiar no sistema que o oprime, sendo necessário libertar-se a si mesmo para se libertar da miséria e de tantas outras violências sociais que o capitalismo produz como motor de sua existência.

Historicamente, a condição de vida e trabalho dos camponeses em função do capitalismo permanece esmagada pela miséria e pela necessidade de subsistência, condicionando os trabalhadores ao “[...] eterno trabalho forçado para os capitalistas e latifundiários, muitas vezes não tendo tempo sequer para pensar por que é que permanecem eternamente miseráveis e em como é que se podem libertar dessa situação” (LÊNIN, 1988, p. 14).

⁹⁸ O termo subsunção refere-se à submissão ou subordinação. No entanto, o termo subsunção foi utilizado por Marx no livro “O Capital” para indicar a relação dialética entre trabalho e capital. Antunes e Alves (2004, p. 343-344) explicaram que o termo subsunção “[...] expressa que a força de trabalho vem a ser, ela mesma, incluída e transformada em capital: o trabalho constitui o capital. Constitui-o negativamente, pois é nele integrado no ato de venda da força de trabalho, pelo qual o capital adquire, com essa força, o uso dela, uso que constitui o próprio processo capitalista de produção”.

No Brasil, o latifúndio capitalista moderno começou a apresentar características de assalariamento e da inserção de tecnologias para intensificar a modernização, alterando a composição orgânica do capital entre as relações no/do campo. É importante destacar que essa intervenção do capital no campo brasileiro ocorreu com participação ativa do Estado, principalmente, na época da ditadura civil-militar. Os governos militares implantaram um modelo econômico de desenvolvimento que objetivava “[...] acelerar a modernização da agricultura com base na grande propriedade, principalmente, pela criação de um sistema de créditos e subsídios” (FERNANDES, 1999, p. 41).

Fernandes (1999, p. 41) afirma que entre as décadas de 1960 e 1970 houve um aumento de áreas de cultivo da monocultura de cana-de-açúcar, soja, laranja e outras que proporcionaram não só o incentivo da mecanização na agricultura, mas também o seu fortalecimento, aumentando o número de trabalhadores assalariados no campo. “De outro lado, agravou ainda mais a situação de toda a agricultura familiar: pequenos proprietários, meeiros, rendeiros, parceiros etc., que continuaram excluídos da política agrícola”. A política agrícola, empreendida nesse contexto, foi chamada de modernização conservadora, responsável pela promoção “[...] do crescimento econômico da agricultura ao mesmo tempo em que concentrou ainda mais a propriedade da terra, expropriando e expulsando mais de 30 milhões de pessoas que migraram para as cidades e para outras regiões brasileiras”.

A modernização conservadora do campo, acompanhando a fase imperialista do capitalismo, constituiu uma tensão. Por um lado, suprimiu a separação entre o campo e a cidade, pois com a modernização da agricultura o campo ficaria mais próximo das cidades que estavam em intenso processo de industrialização. Por outro lado, a agricultura familiar como cultura de subsistência abriu espaço para que as grandes extensões de terra fornecessem produtos para o agronegócio, acentuando o grau de exclusão social, cujo resultado histórico-estrutural são os elevados índices de pobreza no campo, constituídos à base de devastação e violência, isto é, “sob pata de boi, esteira de trator e rifle de jagunço” (DELGADO, 2010, p. 81).

A integração entre agricultura e indústria, fundamentada na modernização conservadora, concebe a integração de capitais, principalmente os advindos de conglomerados e da fusão de capitais múltiplos, que passariam a atuar também no setor rural. Essas fusões não beneficiaram os camponeses e trabalhadores do campo, ao contrário, contribuíram com os conflitos no campo, aumento da desigualdade social e transformações nas relações de trabalho (assalariamento temporário em favor dos grandes proprietários de terras). Vale ressaltar que a modernização da agricultura brasileira ocorreu com grande apoio do Estado brasileiro,

principalmente por meio das conjunturas políticas dos governos da década de 1960, 1970 e 1980, 1990 e 2000 que possibilitaram “[...] as condições para a internacionalização da produção de máquinas e insumos para a agricultura, um sistema de pesquisa e extensão voltado para impulsionar o processo de modernização e as condições financeiras para viabilizar este processo” (ALENTEJANO, 2012, p. 478).

Dessa forma, Delgado (1985) mostra a formação do Complexo Agroindustrial que por volta das décadas de 1970 e 1980 insere no campo o movimento do capital pautado na centralização. Anteriormente, o movimento do capital no campo ocorreu a partir da acumulação de capital e seguiu ao longo das décadas de 1980 e 1990 com a concentração de capital e renda, o qual reinvestia o lucro em outros meios de produção e concentração de terras por meio de compra e venda de terras ou mesmo por expulsões forçadas das famílias camponesas⁹⁹.

Atualmente, o que vemos além da concentração de capital nas mãos dos latifundiários, é a presença e/ou sua substituição por capitalistas industriais urbanos, que têm sido dominantes por meio do agronegócio. Trataremos mais adiante desse assunto de forma sucinta, por não ser nosso objeto principal de estudo, mas ter intrínsecas relações e interferências na implementação de políticas para a Educação do Campo ou mesmo influenciando a prática pedagógica do e no campo, por meio das concepções de campo que o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) tem apresentado às famílias e estudantes camponeses em favor do agronegócio.

Historicamente, no Brasil, os camponeses foram marginalizados dos processos de desenvolvimento econômico, social e educacional e expulsos pela modernização conservadora do campo. Viram-se forçados a migrar para regiões de colonização em Rondônia, Pará e Mato Grosso ou para as cidades urbanas em busca de melhores condições de sobrevivência. Em 1970, constatou-se que a população urbana, pela primeira vez na história brasileira, ultrapassou a população rural (com 56,9% urbana e 44,1% rural). Até a década de 1960, a população brasileira apresentava cerca de 54,9% de população rural e 45,1% de população urbana (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS, 2008).

Em meados da década de 1970 a indústria brasileira passou a acompanhar o movimento da crise estrutural do capital, que se prolongou durante toda a década de 1980. As

⁹⁹ Mais informações sobre o desenvolvimento econômico da agricultura brasileira, ver: Delgado (1985). Além disso, maiores informações sobre a expulsão e violência no campo, ver dados computados pela CPT entre a década de 1980 até os dias atuais.

consequências dessa crise, atreladas ao fortalecimento da crise da dívida externa que o Brasil havia se submetido em busca da modernização do país levaram a acentuação das desigualdades sociais que eram marcantes em períodos anteriores, principalmente, por extrema miséria em relação às populações do campo.

Embora os dados recentes do governo federal ostentem a marca de quinta maior economia do planeta, observamos que no século XXI o Brasil apresenta 16,2 milhões de pessoas vivendo em situação de pobreza extrema. Desse número, cerca de 7,6 milhões vivem no campo (BARBOSA, 2012). Entre os dados gerais da população brasileira, que revelam um país estruturalmente desigual e de acentuadas distâncias entre os poucos que têm muito e os milhares que têm muito pouco, temos as populações do campo que sofrem com uma herança decorrente do processo histórico-estrutural do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que excluiu a população do campo e a subjugou a altos índices de pobreza rural.

A pobreza rural foi constituída historicamente pelo modelo de desenvolvimento econômico do Brasil que remonta ao século XVI, perdurado até os dias atuais. É ligada ao problema dos latifúndios, da centralidade da produção para agroexportação e da exploração econômica agrícola em grandes propriedades, como por exemplo, na monocultura e na imensa fazenda de exportação de *commodities*¹⁰⁰ que domina o cenário produtivo agroindustrial do país. Segundo Barbosa (2012), a extrema pobreza dos povos do campo se intensifica devido aos resultados “benéficos” do agronegócio aos grandes proprietários rurais, empresas transnacionais que atuam na agricultura e ao sistema financeiro, grupos estes que defendem este modelo de agricultura devido à capacidade que esta tem de gerar e movimentar cerca de 76,4 bilhões de dólares no ano de 2010, por exemplo.

Os malefícios que o agronegócio gera ao campo brasileiro revelam que ele “[...] concentra 84,8% do valor da produção total em apenas 8,1% do total dos estabelecimentos agrícolas. No outro extremo, há 3,7 milhões de estabelecimentos agrícolas, representando 72,9% do total, que não conseguem ter uma renda mensal superior a dois salários mínimos. Dentro desse segmento, há 2 milhões de estabelecimentos com uma produção anual de

¹⁰⁰ Segundo Delgado (2012, p. 134) *commodity* significa em português mercadoria. Refere-se a produtos que são produzidos para serem transacionados unicamente no mercado internacional. Existem diferenciações entre os usos do termo *commodities*, como por exemplo, as *commodities* primárias e as *commodities* agrícolas. No que tange ao problema da crise agrária e alimentar, optamos por definir o termo *commodities* agrícolas que englobam os “[...] produtos originários de atividades agropecuárias, vendidos em quantidades consideráveis, no mercado internacional, em sua forma natural ou após passarem por um processamento inicial necessário à sua comercialização. *Commodities* não são, portanto, produtos industrializados, os quais incorporam significativo valor, adicionado às matérias-primas utilizadas para a sua produção”. Assim, por exemplo, o trigo é uma *commodity* agrícola, mas o pão e outros produtos derivados do trigo não. Para maiores informações, consultar Delgado (2012, p. 133 -141).

aproximadamente um salário mínimo” (BARBOSA, 2012, p. 70). O mesmo autor pontua que os defensores do agronegócio observam cerca de 11,3 milhões de pessoas como os prováveis habitantes das favelas dos grandes centros urbanos do país nos próximos anos.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) (IBGE, 2009) 8,4 milhões de pessoas que faziam parte da população rural total (30,7 milhões de pessoas) eram classificadas como pobres (renda per capita mensal de até ½ salário mínimo, que em valores de setembro de 2009 correspondia a R\$ 207,50) e 8,1 milhões de pessoas eram classificadas como extremamente pobres (renda per capita mensal de até ¼ salário mínimo, que em valores de setembro de 2009 correspondia a R\$ 103,75). Isso significa que no ano de 2009, aproximadamente 54% da população rural total era enquadrada como pobre. A distribuição espacial da pobreza rural revela que 53% do total de pessoas classificadas como pobres viviam no Nordeste do país, região que respondia também por 70% do total de pessoas extremamente pobres.

Na Tabela 2, constatamos sobre a “Evolução do número e proporção de pobres segundo localização do domicílio no Brasil” que em 1999, havia cerca de 42,7% de pobreza na zona rural. Em 2003, houve um aumento desta taxa que foi para 45,4% e em 2009, houve uma queda na taxa de pobreza no meio rural estimado em cerca de 28,4%. Ainda na Tabela 3, observamos a variação dos níveis de pobreza rural que entre 2003 e 2009 foi reduzida em cerca de 14,4%.

Tabela 2 - Evolução do número e proporção de pobres, segundo localização do domicílio – Brasil (em 1.000 pessoas)

Localização	1999		2003		2009 ⁽¹⁾		Variação 2003/2009	
	Pessoas	Taxa pobreza (%)	Pessoas	Taxa pobreza (%)	Pessoas	Taxa pobreza (%)	Pessoas	Taxa pobreza (%)
Metropolitana	9.003	19,1	12.208	22,0	6.535	11,0	-5.673	-8,1
Urbana	20.027	25,5	24.598	26,1	14.864	14,4	-9.734	-11,2
Rural	15.012	42,7	13.299	45,4	8.174	28,4	-5.125	-14,4
BRASIL	44.043	27,8	50.105	28,1	29.574	15,4	-20.531	-12,4

Fonte: Del Grossi, M.E.

Elaboração: DIEESE

Nota: (1) O número de pessoas pobres na área rural compreende estimativas populacionais e de pobreza para os estados da antiga região Norte, pois, até 2003, a Pnad não abrangia sua área rural

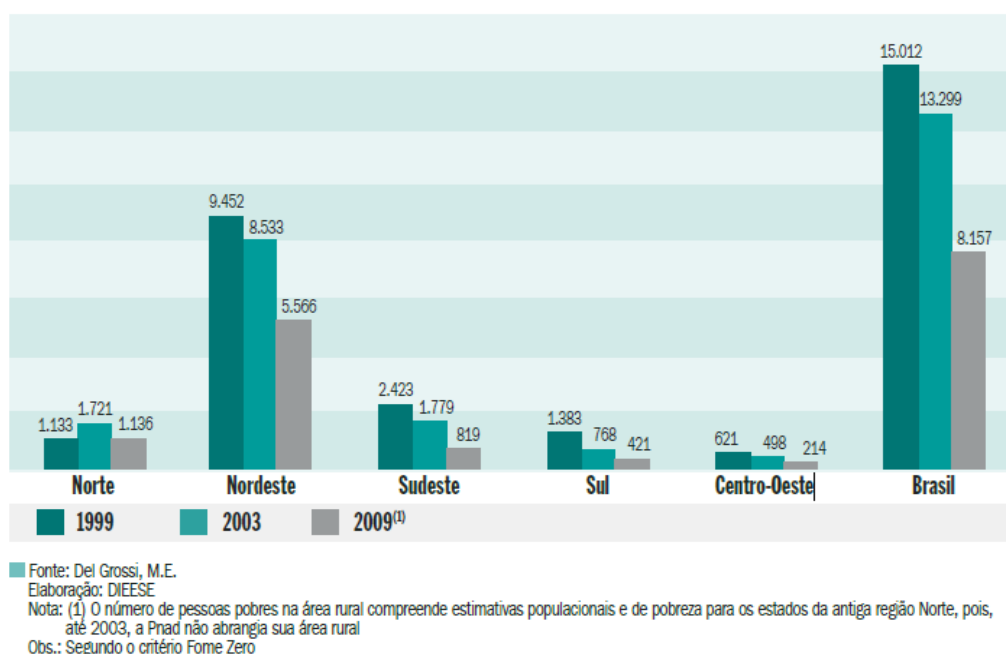
Obs.: Segundo o critério Fome Zero

Fonte: DIESSE; NEAD; MDA (2011, p. 142).

No Gráfico 2, constatamos que entre os anos de 1999 a 2009 houve uma redução do

número de pobres no meio rural nas cinco regiões brasileiras. Contudo, esta redução estatística da pobreza no meio rural não revela melhoria significativa no combate à desigualdade social. Ao contrário, ela se mantém como traço estrutural do capitalismo no Brasil, que ainda não conseguiu colocar o combate à pobreza na ordem do dia, articulada a um novo modelo de agricultura que implemente a democratização do acesso à terras, justiça social e a políticas sociais universais, como saúde, educação e entre outros.

Gráfico 2 - Evolução do número de pobres na área rural – Brasil 1999-2009 (em 1.000 pessoas)



Fonte: DIEESE; NEAD; MDA (2011, p. 143).

Nesse contexto, a materialidade histórica construída pelos homens criou condições objetivas e históricas para a formação de Movimentos Sociais do Campo caracterizados pela resistência ao capital, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Stédile e Fernandes (1999, p. 17) apresentam as condições objetivas para o surgimento do MST:

Do ponto de vista socioeconômico, os camponeses expulsos pela modernização da agricultura tiveram fechadas essas duas portas de saída – o êxodo para as cidades e para as fronteiras agrícolas. Isso obrigou-os a tomar duas decisões, tentar resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra nas próprias regiões onde viviam. É essa a base social que gerou o MST.

Considerando o MST desde sua formação como sujeito coletivo, que se especializou

por meio de sua práxis e (re) produção de suas experiências de luta relacionadas aos estudos de Marx (1987, p. 30), é fundamental entender que o desenvolvimento da consciência dos camponeses resulta da influência do meio, das práticas sociais coletivas, no qual “não é a consciência que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”.

O sujeito social, individual ou coletivo, sendo determinado/influenciado pelo meio, pensa a partir dele e começa a se reconhecer como classe trabalhadora. Cria a necessidade de constituir-se como organização de massas, como sujeito político, educativo, sindical e como protagonista da luta por Educação do Campo, que pode ser um dos instrumentos mediadores que alcance a formação humana omnilateral, diferenciando-se da formação do homem para o capital que se estabelece pela formação do “homem alienado” e “nostálgico,” que não tem compromisso com seu mundo (FREIRE, 1980, p. 87).

3.1 A inserção neoliberal no Brasil e o MST na marcha contra o neoliberalismo¹⁰¹ nas décadas de 1990 e 2000

A superação da crise de superprodução mundial compreendida a partir de 1970 faz emergir uma nova configuração e dinâmica de produção e acumulação do capital, possibilitada pela mundialização do capital. Chesnais (1997, p. 46) indica que a mundialização do capital é “[...] um modo de funcionamento específico do capitalismo predominantemente financeiro e rentista, situado no quadro ou no prolongamento direto do estágio do imperialismo”.

A crise estrutural do capital acentuou a pobreza, aumentou as desigualdades sociais e reorganizou o capitalismo na fase imperialista do século XX, procurando manter o capital elevado e propondo novas funcionalidades a ele. Chesnais (1997) aponta que o capital, nesse momento, passou a ter liberdade para se desenvolver em favor dos interesses da classe dominante. O autor defende a tese de que, em nenhum momento, a mundialização do capital gerou condições iguais aos indivíduos. Ao contrário, “[...] todas as tendências à desigualdade que haviam sido contidas com dificuldade, no decorrer da fase precedente [...]” foram evidenciadas (CHESNAIS, 2001, p. 12).

¹⁰¹ Na década de 1990, o MST apresentou publicamente um esboço do Projeto Popular contra as políticas ditadas pelo capitalismo internacional e implementadas pelo governo brasileiro sob a mensagem “Continuamos a marcha contra o neoliberalismo” (OLIVEIRA, 2006a).

Na perspectiva da mundialização do capital, Moreira e Lara (2012) afirmam que os Estados que possuíam o domínio financeiro, tais como Inglaterra e EUA, e que foram afetados, inicialmente, pela crise, devolveram ao capital a sua funcionalidade liberal, aplicando um pacote de políticas de desregulamentação, privatização e liberalização das relações de trabalho em países hegemônicos e, posteriormente, orientando o pacote por todo o mundo por meio das orientações das organizações internacionais.

A partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, a orientação econômica era de que a economia passaria a ser globalizada. Coggiola (1997, p. 114-115) nos auxilia a compreender o processo de globalização da economia por meio das seguintes características:

[...] os mercados deixam de ser nacionais e passam a ser mundiais; as empresas tornam-se multinacionais na medida em que se fazem representar em todos os continentes; e finalmente, os novos meios de comunicações permitem a circulação de informações técnicas ou financeiras em escala planetária. Cada ramo industrial possui as suas localizações particulares, mas com um ponto em comum: a mundialização.

Com a crise no modo de produção e pela manutenção do modo de produção capitalista dentro de uma economia mundializada, foi necessário um arcabouço ideológico e/ou doutrinário que fundamentasse a nova ordem mundial capitalista e legitimasse novas relações sociais, políticas, culturais e econômicas. O neoliberalismo subsidiou a proposta ideológica da reforma do Estado brasileiro e tem influenciado a manutenção da ordem capitalista na sociedade por meio de estratégias de coesão social, proporcionando a estabilidade do capital na totalidade da sociedade capitalista.

O neoliberalismo, como um conjunto de propostas ideológicas, pressupõe novas concepções de mundo, homem e sociedade que surgiram em contraposição às ações interventoras do Estado na economia. O neoliberalismo é definido por Moraes (2001, p. 10) como “[...] corrente do pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de julgar o mundo social” e “[...] um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria *think-tanks*¹⁰², isto é, centros de geração de idéias e programas, de difusão e promoção de eventos”.

Embora o ideário neoliberal despertasse seu protagonismo econômico e político por

¹⁰² O termo *think tank* faz referência a uma instituição dedicada a produzir e difundir conhecimentos e estratégias sobre assuntos vitais – sejam eles políticos, econômicos ou científicos. As agências internacionais, tais como Banco Mundial, CEPAL e UNESCO atuam nos países da América Latina e Caribe como *think-tanks*, ou seja, como proporcionadores de idéias a serviço de algo moderno, como por exemplo, o ideário neoliberal.

meio dos governos de Margareth Thatcher (1979, na Inglaterra) e de Ronald Reagan (1980, nos EUA)¹⁰³ no final da década de 1970 e início da década de 1980, seus postulados históricos remontam ao final da década de 1930¹⁰⁴. Ferraro (1999, p. 21) pontua o surgimento do neoliberalismo como movimento organizado de reação, data “[...] do Colloque Walter Lippmann, realizado em Paris em 1938 [...] e não do imediato pós-II Guerra Mundial, como sustenta Perry Anderson (in Sader e Gentili, 1995, pág. 9), e muito menos, dos anos 70, como pretende Luiz Carlos Bresser Pereira (1996)”.

Desde então, o neoliberalismo na fase de acumulação financeira do capitalismo monopolista representa uma doutrina político-econômica e ideológica que objetiva adaptar os princípios do liberalismo clássico do século XVIII, sistematizado por Adam Smith, apropriando-se de suas orientações, respeitadas as condições históricas e econômicas do capitalismo moderno (BOITO JR, 1999).

Para Harvey (2008) o neoliberalismo é sustentado por um aparato conceitual, mobiliza valores e desejos articulados às práticas político-econômicas propondo que o bem-estar humano pode ser promovido às liberdades e capacidades econômicas, empreendedoras, competitivas e individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada e ao livre mercado.

O aparato conceitual que subsidia a retomada das ideias neoliberais às práticas político-econômicas foi consolidado por meio de três escolas teóricas (Escola Austríaca, de Chicago e Virgínia)¹⁰⁵ que fundamentam o ideário neoliberal na era da acumulação financeira,

¹⁰³ O pensamento neoliberal é inaugurado por meio do governo da primeira ministra Margareth Thatcher que após sua eleição em 1979, na Inglaterra, buscou se apoiar no movimento neoliberal datado da década de 1930 a fim de resolver os problemas econômicos de sua época. Juntamente com Ronald Reagan, eleito presidente dos EUA em 1980, abandonaram a busca do Estado de Bem-Estar Social apoiando-se na liberalização econômica e acumulação de capital financeiro (PAULANI, 2006).

¹⁰⁴ As primeiras obras que postulavam o neoliberalismo no final da década de 1930 foram as do norte-americano Walter Lippmann, dos franceses Jacques Rueff, Maurice Allais e L. Baudin e dos alemães Walter Eucken, W. Röpke, A. Rüstow e Müller-Armack (SANDRONI, 1994, p. 240).

¹⁰⁵ A escola austríaca foi liderada por Friedrich A. Hayek (1899-1992), considerado como patrono do pensamento neoliberal, escreveu a obra “O caminho da servidão” (1944). A segunda Escola, a de Chicago é representada por Milton Friedman (1912-2006) que escreveu a obra “Capitalismo e Liberdade” (1962), Theodore W. Schultz, que publicou em 1971 a obra “O capital humano: investimento em educação e pesquisa” e Gari Becker (1930-) que deu continuidade as pesquisas da Escola de Chicago com estudos relacionados à microeconomia e investimento humano. Becker e Schultz são ligados à teoria do capital humano que fundamenta os documentos orientadores das agências internacionais ligadas ao sistema ONU que tiveram grande influência na América Latina e países do Terceiro Mundo (FRIGOTTO, 2008). A terceira escola conhecida como Escola de Virgínia ou *Public choice* (escolha pública) é liderada por James M. Buchanan (1919-) e Gordon Tullock (1922-), que com suas obras, respectivamente, “Custo e escolha: uma indagação e teoria econômica” (1969) e “Falhas do governo: uma introdução à teoria da escolha pública” (2000) desenvolveram uma vertente da teoria econômica em que os conceitos da economia de mercado (preços, restrições, maximização...) são aplicados à política e aos serviços públicos. Essa escola influenciou a América Latina e o Brasil, via prescrição de medidas sociais e políticas do Banco Mundial aos países “em desenvolvimento”. No Brasil, influenciou a reforma do Estado Brasileiro a partir de 1990, sendo a principal teoria que subsidiou Bresser Pereira e FHC a implementar

pautadas no individualismo e subjetivismo metodológico¹⁰⁶, perpetuando o conceito de liberalismo econômico (MORAES, 2001). Boito Jr (1999, p. 23) explicita que o neoliberalismo retoma o liberalismo econômico porque este “[...] exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa empresarial, rejeitando de modo agressivo, porém genérico e vago, a intervenção do Estado na economia”. O autor diferencia o liberalismo econômico do liberalismo político, “[...] interessado nos direitos individuais do cidadão e num regime político representativo e adequado ao exercício daqueles direitos”.

As três escolas neoliberais fundamentaram todo o arcabouço teórico do neoliberalismo em países desenvolvidos a partir da década de 1970. No Brasil, suas orientações advindas de países hegemônicos capitalistas e das organizações internacionais por meio do Consenso de Washington chegaram ao final dos anos de 1980 e início de 1990. Nesse período, o neoliberalismo despontou para fazer críticas ao papel totalitarista do Estado, principalmente, àqueles com tendência de Bem-Estar Social, regulador, planificador, interventor, nazista, social-democrata, comunista, socialista e prestador de serviços (HAYEK, 1990). Concomitantemente, os autores que sustentam o neoliberalismo teceram apologias ao mercado e a liberdade econômica.

De forma geral, retomam os ideais liberais clássicos, defendem a perfeição e superioridade do mercado, sendo este a instituição mais importante, capaz de se autorregular e ordenar seu próprio funcionamento por meio da soma de inúmeros interesses individuais presentes no mercado, funcionando perfeitamente devido à mão invisível do mercado, defendida, principalmente, pela vertente hayekiana sob influência teórica de Adam Smith (1723-1790).

As três escolas neoliberais apontam as falhas do governo ao buscar subsídios que satisfaçam interesses privados. Atribuem ao Estado suas definições de acordo com os fundamentos liberais contradizendo a ideia de que o Estado deve ser governado por princípios e direitos universais. As funções do Estado passam a ser redefinidas em favor do mercado, considerado superior ao Estado. Nesse sentido, ao Estado, materialmente movimentado pelos

as reformas gerenciais no Brasil. Para mais informações ver: As fontes primárias citadas acima e as fontes secundárias: Frigotto (1995; 2008); Dias (2009); Moraes (2001); Martins (2009).

¹⁰⁶ Com base nas suposições metodológicas individualistas do ideário neoliberal, o conceito de homem e sociedade persiste na eliminação das relações sociais e da materialidade histórica, dando lugar às suposições subjetivas e a-históricas. O conceito de sociedade e homem, postulado pelo neoliberalismo, consiste num mundo formado por indivíduos que concorrem e supõe-se que tais indivíduos devam comportar-se de forma competitiva para maximizar os lucros e interesses pessoais. A sociedade é identificada como conjunto de indivíduos somados particularmente formando o todo social. Notas de aula da disciplina “Economia política e Educação” ministrada no 2º semestre de 2011, pela Profª. Drª. Amélia Kimiko Noma do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

governos, caberia a função de preservar um ambiente de liberdades e de escolhas e, quando necessário, empregar suas forças para defender o indivíduo e o mercado, além de criar condições para a concorrência e livre mercado, maximizando o capital¹⁰⁷.

Diante do exposto sobre as três escolas neoliberais, considera-se que desde a década de 1970 o neoliberalismo conquistou um espaço crescente, dominando amplamente o pensamento econômico, político e ideológico das duas últimas décadas do século XX e início do século XXI no Brasil e, conseqüentemente, no estado do Paraná. Ele é um lócus de experiências do pacote de ajustes econômico-político neoliberal no mandato de Álvaro Dias (1987-1990), no primeiro mandato de Roberto Requião (1991-1994), Jaime Lerner (1995-2002), perdurando até os governos mais recentes, como Carlos Alberto Richa (2011-2014).

Nessa discussão não esgotamos todos os aspectos de cada escola neoliberal, nem da mundialização do capital, que constitui todo arcabouço ideológico e prático do capitalismo na atual fase monopolista e de suas políticas, principalmente as educacionais. Considera-se que as escolas “teóricas” neoliberais configuram de maneiras bem específicas as organizações dos Estados nacionais de cunho neoliberal e, as influências da Escola Austríaca, da Escola de Chicago e da Escola de Virgínia são partes que constituem a totalidade da sociedade capitalista fundamentada, atualmente, no neoliberalismo.

De acordo com os princípios neoliberais, o Estado tem que existir, mas deve atuar em algumas questões nas quais a esfera do indivíduo não pode chegar, por exemplo, o Estado de Direito, que não defende ideal de grupos e monopólios, mas garante a existência e defesa do direito à propriedade privada, elaborando e regulando normas que possam ser seguidas a favor da liberdade econômica. No Brasil, o Estado de direito foi formado a partir dos processos de abertura política contra a ditadura civil-militar. Além disso, vale lembrar que o Estado brasileiro foi marcado por conjunturas históricas que facilitaram os interesses privados, acentuando as desigualdades sociais, como por exemplo no período colonial (1500-1888), na República oligárquica (1889-1930), no período de industrialização e urbanização (1930-1980) e até o período neoliberal brasileiro (1990 - até os dias atuais).

Em suma, as escolas neoliberais defendem a existência de um mercado livre e a diminuição do raio de ação do Estado. Não eliminam a necessidade de um governo, ao contrário, apontam ao governo papel essencial para “[...] fazer alguma coisa que o mercado não pode fazer por si só, isto é, determinar, arbitrar e pôr em vigor as regras do jogo” (FRIEDMAN, 1988, p. 33).

¹⁰⁷ Fonte de leitura: Hayek (1990); Friedman (1988); Schultz (1973); Buchanan (1993); Tullock (2005).

Em parceria com o mercado, o Estado passa a ter a função de organizar a sociedade livre economicamente e garantir os direitos quando se tratassem de efeitos laterais,¹⁰⁸ mantendo a ordem e a lei na definição dos direitos das propriedades privadas, reforço de contratos, promoção de competições, fornecimento de estrutura monetária e impedindo a formação de monopólios públicos (MORAES, 2001). Contudo, é imprescindível separar o poder econômico do poder político, pois quanto maior o âmbito de atividades cobertas pelo mercado, menor serão as questões requeridas de decisões políticas estatais.

Chesnais (2005, p. 56-57) aponta que o neoliberalismo tem o objetivo de sustentar a revolução conservadora e “[...] recolocar o poder e a riqueza tão plenamente quanto possível nas mãos da fração superior das classes capitalistas e das instituições onde se concentra sua capacidade de ação”. O autor afirma que os objetivos do neoliberalismo foram alcançados plenamente, pois houve um grande salto na concentração de riqueza nas mãos da burguesia a partir do final dos séculos XX e XXI.

Sader (1995) defende que ao longo da ditadura civil-militar o Estado brasileiro não foi considerado liberal, ao contrário, incentivou a acumulação privada, nacional e estrangeira apoiada no capitalismo de Estado (nacional-desenvolvimentista), a favor dos interesses de mercado. Contudo, contraiu dívida externa com países e instituições dominantes a juros flutuantes, o que posteriormente acentuou as crises internas no país.

A forma do capital reestruturar-se no Brasil implantou o neoliberalismo como necessidade de responder a crise fiscal do Estado, crise do Estado autoritário, burocrático-capitalista, crise política e crise financeira, derivada dos empréstimos externos a juros flutuantes (BRESSER PEREIRA, 2001). Oliveira (1995, p. 25) afirma que desde o período ditatorial o Estado brasileiro foi “dilapidado,” favorecendo o clima para inserção neoliberal no mandato de José Sarney. Esse clima favorável estendeu-se até o mandato de Collor e preparou o terreno para a definitiva inserção neoliberal no Brasil, por meio das denúncias de um Estado desperdiçador e altamente pesado, por conter inúmeros gastos sociais e estatais.

Esse Estado desperdiçador era caracterizado como máquina estatal, desenvolvido no período da ditadura civil-militar brasileira, aumentado por meio da social-burocracia¹⁰⁹. Esse

¹⁰⁸ Efeitos laterais são circunstâncias em que a ação de um indivíduo impõe custos significativos a outros, o que não pode ser compensado, ou produz ganhos substanciais para os quais também não é possível forçar uma compensação, o que torna a troca voluntária impossível (FRIEDMAN, 1988, p. 37).

¹⁰⁹ A socialdemocracia é uma corrente política de tendência socialista, que orienta a ação dos partidos trabalhistas, socialistas e social democratas. Propõe a mudança na sociedade capitalista por meio das reformas graduais, obtidas dentro das normas constitucionais da democracia representativa. Os socialdemocratas defendem uma política governamental voltada para a estatização de setores básicos da economia, elevada tributação sobre os lucros das grandes empresas, co-gestão operária nas indústrias, assistência médica e educação gratuitas para toda a população, seguro-desemprego, amplas liberdades sindicais e livres negociações coletivas

modelo de Estado que planificava a economia foi culpabilizado pelos capitalistas como o responsável pela crise do início da década de 1970, que representou a crise de superprodução e acentuou a pobreza e o aumento das desigualdades sociais. Representou uma quebra de muitos países devido à abertura de suas economias e da interpelação com as mesmas. Esse contexto crítico significou a crise estrutural do Estado, no Brasil, na qual seria necessário que os governos subsequentes buscassem recompor o Estado para intervir e regular em favor da retomada econômica e social (PERRUDE; LARA, 2010).

Segundo as autoras, a crise não foi somente do capitalismo, mas também do Estado extremamente interventor, máquina burocrática e pesada. Portanto, surgiu a necessidade de reformar o Estado para que o capitalismo pudesse desenvolver-se amplamente, sem fronteiras. Os países tinham que responder rapidamente as exigências das economias globalizadas, não necessitando da condição intervencionista estatal, ou seja, desregulamentando o mercado de capitais. Para a inserção na economia globalizada, o Estado brasileiro deveria ser redefinido e reformado para atender as estratégias do capital e da ideologia, que estaria sendo amplamente difundida, na qual se defendia a não intervenção estatal, possibilitando a autorregulação do mercado, no sentido de buscar as melhores estratégias para atender as soluções e prescrições do capital e mercado financeiro, além de conter os gastos sociais (PAULANI, 2006); (ANTUNES, 1999).

Segundo Paulani (2006) e Antunes (1999), a partir de 1970 os parâmetros para uma economia mundial globalizada estariam requerendo um novo Estado, mais eficiente, ágil, que se concentrasse em tarefas básicas, como a manutenção da ordem na sociedade (coesão social) que pode ser promovida por meio da educação,¹¹⁰ a fim de evitar novas crises decorrentes das contradições sociais engendradas pelo capital. A partir desse contexto de mundialização do capital e crise do Estado de Bem-Estar Social ou burocrático-capitalista, o pensamento neoliberal foi introduzido globalmente por meio das políticas de ajustes estruturais propostas pelo Consenso de Washington¹¹¹, em 1989 e pela crise da dívida externa. Com base nesses dois fatores, foram estabelecidas as linhas de política macroeconômica que

entre padrões e empregados, sem intervenção do Estado [...]. Atualmente os princípios social-democratas vêm ganhando força também em áreas do Terceiro Mundo, sobretudo em países latino-americanos como a Costa Rica, a República Dominicana, o Brasil, a Venezuela e a Nicarágua (SANDRONI, 1994, p. 330).

¹¹⁰ Sobre a proposta da educação concebida como estratégia política capaz de impulsionar a regulação social dos pobres e cumprir com a agenda globalmente estruturada por agências multilaterais, a partir do contexto da reestruturação produtiva, discutiremos adiante, na 4ª seção.

¹¹¹ Expressão que surgiu após uma reunião na cidade de Washington (EUA) entre funcionários do governo americano, especialistas em assuntos latino-americanos, representantes das agências internacionais (Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID) e alguns economistas liberais, a fim de avaliar as reformas econômicas realizadas nos países da América Latina (SOARES, 2003).

iriam nortear as reformas neoliberais nos países periféricos, como no Brasil, na década de 1980 e 1990. As linhas de política macroeconômica definiam a defesa da desregulamentação dos mercados na abertura comercial e financeira, da privatização de empresas estatais e da flexibilização das formas de vínculo entre capital e trabalho.

Mediante o Consenso de Washington, foram elaboradas políticas de ajuste econômico, seguindo “[...] uma rigorosa disciplina fiscal, privatização, redução dos gastos públicos, reformas (tributárias, previdência etc.), liberalização comercial, desregulação da economia e flexibilização das relações trabalhistas, dentre outras” (SILVA, 2003, p. 68). Essas políticas de ajustes foram caracterizadas por Soares (2003, p.18) como:

[...] um conjunto abrangente, de regras de condicionalidade aplicadas de forma cada vez mais padronizada aos diversos países e regiões do mundo, para obter o apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Trata-se também de políticas macroeconômicas de estabilização acompanhadas de reformas estruturais liberalizantes.

Essas políticas começaram a ser adotadas por meio de recomendações do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), gerando a necessidade do Estado de se reestruturar nos seguintes quesitos: diversificação de fontes de financiamento, racionalização de gastos, reorganização do processo produtivo, respostas rápidas às constantes mutações do mercado global e às demandas sociais, além de acentuar a exploração e a precarização das relações de trabalho (MELO; FALLEIROS, 2005).

De acordo com esses ajustes, o Brasil introduziu o ideário neoliberal a partir do discurso de modernização do país¹¹², propagado pelo presidente eleito em 1989, Fernando Collor de Mello. O neoliberalismo aprofundou-se no país ao longo da década de 1990 com o presidente Fernando Henrique Cardoso e na década de 2000 com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Boito Jr (1999, p. 26) assevera que o discurso neoliberal proferido por Collor em sua chegada à presidência da república fazia apologia ao mercado, apelava à moral para subsidiar a liberdade de decisão, de consumo, de independência individual, liberdade de participação política, de competitividade e outros aspectos que são indissociáveis ao mercado, no qual “[...] estaria na base da riqueza, da liberdade e do desenvolvimento humano”.

Em conformidade com Oliveira (2002), a reestruturação capitalista que estava

¹¹² Somente com o discurso de modernização do país, a população recém-saída do regime de ditadura civil-militar se convenceu de que as medidas liberalizantes levariam o Brasil ao mundo novo da globalização (PAULANI, 2006).

ocorrendo de forma globalizada apontou para o Brasil a necessidade de reformar o Estado, como principal condição para a estabilidade econômica e o alcance da eficiência e equidade, princípios que norteiam a centralidade das relações de mercado a partir do novo marco teórico e prático da administração pública, que deixaria de ser burocrática para ser gerencial, objetivando a modernização do Estado e adequação às exigências da economia mundializada.

No primeiro mandato de FHC (1995-1998) foi nomeado como ministro da reforma do Estado Luiz Carlos Bresser Pereira que, ao entrar no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), incumbiu-se da tarefa de elaborar um Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. O então ministro do MARE propôs uma emenda constitucional que garantisse a reforma do Estado e em seus aparelhos institucionais, a ser implementada a partir de 1995 (BRESSER PEREIRA, 2001).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), traçou as diretrizes da reforma, definiu as instituições e estabeleceu as diretrizes para a implantação de uma administração pública gerencial no país. A partir do Plano Diretor, a reforma foi baseada em três dimensões: institucional, cultural e de gestão. Uma das maiores prioridades entre as três dimensões foi a reforma institucional, a qual transformou os “[...] serviços sociais e científicos prestados pelo Estado em organizações sociais, ou seja, em organizações públicas não-estatais financiadas pelo governo, mas supervisionadas por contratos de gestão” (BRESSER PEREIRA, 2001, p. 249). Iniciavam-se assim as publicizações¹¹³ no Estado brasileiro.

Sob os referenciais teóricos da administração gerencial e sob o ideário neoliberal, o Estado passaria a ser Estado-mínimo. E sobre seu papel, Bresser Pereira e Spink (2005, p. 23) definem que seria necessário:

[...] limitar suas funções como produtor de bens e serviços e, em menor extensão, como regulador, mas implicará também ampliar suas funções no financiamento de atividades que envolvam externalidades ou direitos humanos básicos e na promoção da competitividade internacional das indústrias locais.

Essa manifestação dos autores revela que para acompanhar as novas exigências da economia, global e reestruturada, era fundamental propor uma administração coerente à era da mundialização do capital financeiro¹¹⁴. Assim, mostrava ser coerente reduzir o tamanho e a

¹¹³ Mais informações sobre publicização, ver: BRASIL (1995).

¹¹⁴ Sobre a constituição da era neoliberal no Brasil e como o Brasil de adequou à demanda da desregulamentação do mercado comercial, ver PAULANI (2006, p. 88-99).

ação do Estado com privatizações, controle de gastos públicos e economia aberta, colocando o Brasil em um emergente mercado financeiro (MELO; FALLEIROS, 2005). A partir do momento que se reorganizava econômica e estruturalmente o Estado brasileiro¹¹⁵, foi possível consolidar a agenda globalmente estruturada para a educação, buscando a governabilidade e eficiência das reformas produzidas para a manutenção do metabolismo do capital (DALE, 2004).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e todo o arcabouço legislativo brasileiro caminharam para que se efetivassem reformas educacionais que também se delinearam a partir de 1990. As amplas reformas feitas na educação brasileira reverberaram toda a readequação das ações do Estado, que passou a executar papel de “[...] regulador e provedor ou promotor [...] dos serviços sociais como educação e saúde [...]”, possibilitando a ampliação de espaços para a participação dos cidadãos, na tentativa de resolver os problemas da sociedade (BRASIL, 1995, p. 13).

Na educação, o neoliberalismo mostrou-se como característica da relação entre aluno-cliente, no sentido de conduzir o aluno como um sujeito mercadoria, como se pudessem efetivar investimentos privados no indivíduo. A educação passou a ser pensada não como direito universal, embora fosse garantida positivamente na Constituição Federal Brasileira de 1988, mas como uma mercadoria que não se aplica ao direito social e político dos brasileiros.

Para Saes (2001), as políticas decorrentes do ideário neoliberal podem ser resumidas em cinco metas essenciais: estabilização (de preços e das contas nacionais), privatização (dos meios de produção e das empresas estatais), liberalização (do comércio e dos fluxos de capital), desregulamentação (da atividade privada) e austeridade fiscal (restrições aos gastos públicos).

No pensamento de Petras (1997) tais políticas têm sido implementadas em diversos graus e de várias formas na América Latina. No Brasil, foram inseridas a partir da última década do século XX e início do século XXI e, em consequência, no estado do Paraná, lócus de experiências do pacote de ajustes econômico-político neoliberal nos governos a partir de 1990.

As políticas educacionais brasileiras apropriaram-se dos conceitos de produtividade, competência e de eficiência, conceitos que podemos encontrar em documentos internacionais ligados às três agências do sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) Banco

¹¹⁵ Conforme nos afirma Anderson (1998), a década de 1990 repercutiu em uma virada da América Latina para o neoliberalismo. Dessa forma, os países latino-americanos realizaram reformas estruturais no Estado e, sobretudo, no âmbito da educação.

Mundial, Comissão Econômica Central para América Latina e Caribe (CEPAL) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essas agências multilaterais foram orientadoras neoliberais das políticas educacionais brasileiras a partir de 1990 e serão debatidas nesta pesquisa mais adiante.

Harvey (2008) afirma que ao Estado neoliberal coube a função de criar e preservar uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livre mercado e livre comércio. Além disso, o Estado neoliberal deve garantir a qualidade e a integridade do dinheiro, estabelecer as estruturas e funções militares de defesa policial e legal, garantir os direitos de propriedade individual e, se necessário, agir por coerção a fim de dar funcionalidade apropriada aos mercados e evitar novas crises e conflitos sociais decorrentes das contradições engendradas pelo capital.

Esse pensamento ficou expresso na Constituição Federal de 1988, a qual permanece contraditória, pois foi elaborada por uma Assembleia Nacional Constituinte, afirmando que “ouviu” a voz do povo, mas na materialidade garante direitos privados, com nuances de garantias por direitos universais. É considerada cidadã porque tem resquícios de um pensamento voltado para a construção de políticas públicas, mas está impregnada ao pensamento liberal. A Constituição Federal de 1988 é uma unidade de contrários e apresenta uma correlação de forças que implicará dizer se será ou não uma Constituição Cidadã. Trazendo a elaboração e implementação da Constituição ao contexto histórico do capitalismo do final do século XX no Brasil, podemos mencionar que o conjunto de leis que foi imposto à sociedade, para garantir a redemocratização, sustentou a ordem e a hierarquia social assentada sob as leis do capital¹¹⁶ e da manutenção da propriedade privada.

Nesse contexto, o campo como território de subsistência e resistência dos trabalhadores camponeses também teve suas cercas abertas aos grandes monopólios capitalistas, acumulando e concentrando grandes extensões de terras a grandes produtores rurais, latifundiários e empresários¹¹⁷. Ao mesmo tempo, tiveram suas cercas fechadas para os camponeses, provocando o crescimento da pobreza e práticas de trabalho escravo nos territórios rurais. No Brasil, todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo expropriados de suas terras, engendrados nos embates cotidianos advindos de lutas sociais, confrontam-se com o sistema capitalista baseado no ideário neoliberal que precarizou a humanidade e a natureza.

¹¹⁶ Pensamento baseado na observação de Marx (1987, p. 485) ao afirmar que: “[...] através do código da fábrica, o capital formula, legislando particular e arbitrariamente, sua autocracia sobre os trabalhadores, põe de lado a divisão dos poderes tão proclamada pela burguesia e o mais proclamado ainda regime representativo”.

¹¹⁷ Mais informações sobre o aumento da concentração de terras e do aumento de propriedades privadas, ver: “Estatísticas do Século XX” elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2006).

Por essas questões, houve a necessidade dos camponeses continuarem resistindo contra o metabolismo do capital e resgatando o sentido social da produção da vida humana na concepção da formação humana omnilateral¹¹⁸ ao longo da década de 1990 e 2000.

O governo FHC subordinava a economia nacional aos interesses do capital financeiro internacional e às políticas neoliberais, orientadas por organizações internacionais como o FMI e Banco Mundial, que para além da implantação de um pacote de ajustes estruturais, incentivaram a privatização da terra e fortaleceram o MST para conquistar consideráveis vitórias por meio da pressão frente aos governos neoliberais.

Sua organização foi crescendo e as atividades começaram a ter destaque, diversidade, qualidade e importância política. A partir de 1990, houve a produção de materiais pedagógicos, especialmente para o setor de educação, produção e cooperação. Também se iniciou a organização de centros de formação e cursos formais (escolares), em parcerias com universidades públicas e escolas técnicas, para que os trabalhadores rurais sem terra pudessem ter acesso à educação básica e, posteriormente, acesso à educação de nível superior (SOUZA, 2006).

À medida que o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado era formulado e implementado, em 1995, o MST elaborava o Programa de Reforma Agrária que ampliou a proposta de distribuição de terras no Brasil (MST, 1997). O Programa visava alcançar um projeto popular de sociedade igualitária, humanista, solidária e ecologicamente sustentável, pautada no trabalho, na educação, no lazer, na cultura e na cooperação para o desenvolvimento rural, garantindo melhores condições de vida da população do e no campo, em contraposição às propostas de sobrevivência no campo orientada pelo capital.

Vale lembrar que a partir de 1990, os governos neoliberais possibilitaram políticas econômicas e fundiárias que negavam a existência dos trabalhadores camponeses por meio do agronegócio e acentuavam os índices de pobreza rural entre as populações do campo. Além disso, temos a questão estrutural da reforma agrária no Brasil que não foi resolvida. Ao contrário, a questão do problema agrário só aumentou devido o crescimento da produção e da não superação da concentração de terras, a desnacionalização da terra e dos bens naturais que impedem a democratização da posse de terras no campo e provoca o fortalecimento dos Movimentos Sociais do Campo, como o MST. Embora as políticas neoliberais e a violência no campo tivessem aumentado alarmantemente no Brasil, por meio da criminalização das ocupações e da impunidade dos mandantes e assassinos dos trabalhadores rurais que resistiam

¹¹⁸ Fonte de leitura: Antunes (2011).

ao alcance neoliberal no campo, os camponeses continuaram movimentando-se para a conquista de seus direitos sociais, entre eles a luta pelo retorno da Reforma Agrária na pauta das agendas governamentais.

Christoffoli (2007) afirma que as políticas neoliberais aplicadas ao campo brasileiro repercutiram grande impacto devido à abertura comercial. Nesse período, houve aumento nas importações de alimentos e matérias-primas levando à depressão dos preços agrícolas, fator interessante às grandes empresas da agricultura, favorecendo os latifundiários brasileiros. Assim, a partir de meados de 1990, o MST compreendia que o principal inimigo era o projeto neoliberal de sociedade, proposto na fase do capitalismo mundializado, discutido nessa dissertação anteriormente.

Partindo dessa compreensão, o MST articulou-se em lutas conjuntas com outros movimentos sociais nacionais, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), em 1991, o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), em 1995 e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), em 1996 e internacionais, como a Via Campesina, em 1992. O propósito da articulação desses Movimentos Sociais do Campo era unir forças da classe trabalhadora, não só no Brasil, mas no mundo, para propor um novo projeto de sociedade pautado no desenvolvimento rural e na soberania popular. O MST organizou-se em atos políticos como marchas nacionais, ocupações, alianças e participações em outros movimentos sociais que concentraram repúdio e força política contra o projeto neoliberal, não olhando apenas aos problemas do campo, mas para a totalidade do modo de produção capitalista.

Marcadas as diferenças históricas, sociais e culturais, a pobreza dos povos do campo constitui-se devido ao movimento da totalidade do capitalismo, o qual produz miséria e desigualdade por meio da exploração do trabalho da classe trabalhadora e da exploração dos bens naturais que cada país produz. Na América Latina, por exemplo, podemos verificar que o poder se concentra nas mãos da classe burguesa em detrimento de uma classe marcada pela pobreza e pela exclusão social. Barbosa (2012, p. 31) destaca que:

A falta de renda não se configura apenas na grave incapacidade de consumir bens básicos. Ela é muito mais séria, obrigando o indivíduo a criar estratégias de sobrevivência que agridem sua dignidade e direitos e comprometem seu futuro. Isso fica ainda mais evidente nos países latino-americanos, pois junto a ela (ou talvez cercada por ela) há enorme riqueza e um consumo de luxo destacado.

Diante desse contexto continental e mundial, marcado pela miséria e exclusão social dos bens socialmente produzidos, o MST, ao longo de seus 28 anos, internacionalizou sua luta

por meio da Via Campesina. A Via Campesina é um movimento que articula diversos movimentos e organizações do campo em âmbito mundial, na luta pelo desenvolvimento da agricultura camponesa. Nasceu em 1992, no momento em que diferentes lideranças camponesas do continente americano e europeu participavam do II Congresso da *Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos de Nicaragua* (Unag), realizado em Manágua. Na ocasião, propuseram a criação de uma articulação mundial de camponeses. Em 1993, a proposição foi efetivada e para elaborar as linhas políticas iniciais da Via Campesina foi realizada a I Conferência da Via Campesina em Mons, na Bélgica (FERNANDESb, 2012).

Segundo Fernandes (2012b, p. 766), a palavra de ordem que revela a bandeira de luta da Via Campesina é “Globalizemos a luta! Globalizemos a esperança!” E, por meio deste princípio definem-se as linhas políticas que os movimentos camponeses articulados à Via Campesina seguem, como a:

[...] soberania alimentar com base no desenvolvimento local e na diversidade da produção agrícola e agroecológica; defesa das terras e territórios camponeses e indígenas por meio de políticas de desenvolvimento, como a reforma agrária integral; e defesa das sementes como patrimônio da humanidade e da água como direito de todos. Além dessas linhas em defesa dos territórios camponeses e indígenas, a Via Campesina também tem demarcado posição contra a produção de *commodities* e de agrocombustíveis, que têm gerado contínuas crises alimentares.

Assim, o MST articulou-se mundialmente com o objetivo de “globalizar a luta e a esperança” contra as políticas neoliberais que perversamente assolam os camponeses com a subordinação do campo aos moldes do agronegócio e dos processos de *commoditização*, acentuando cada vez mais a desigualdade no campo e na cidade.

Outra instituição que tem contribuído com a internacionalização da luta do MST, por meio da formação política e intelectual de militantes articulados a Via Campesina é a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), localizada no município de Guararema/SP. A ENFF foi construída pelo MST e visa a qualificação dos militantes para a luta dos movimentos sociais a partir do conhecimento crítico e da análise da dinâmica social atual, por meio da promoção da socialização do conhecimento e do trabalho¹¹⁹. A escola conta com a colaboração dos amigos do MST e professores de instituições de ensino superior que ministram suas aulas voluntariamente, contribuindo com as discussões sobre Filosofia Política, Economia Política na Agricultura, Teoria Política Latino-Americana, História Social

¹¹⁹ Para maiores informações, ver: <<http://www.mst.org.br/Escola-Nacional-Florestan-Fernandes-visa-a-socializacao-do-conhecimento%20>>. Acesso em: 04 dez. 2012.

do Brasil, Conjuntura Internacional, Educação do Campo, entre outros temas.

O MST foi um dos primeiros Movimentos Sociais do Campo que visualizaram a necessidade da Educação do e no Campo, emergindo a materialidade da luta camponesa no Brasil, pois as propostas da Educação Rural não cabiam mais ao projeto de campo, sociedade e formação humana que o Movimento pretendia construir. A partir da publicação do artigo 28 na LDB nº 9.394/1996, instituiu-se a Educação do Campo como parte do direito subjetivo à educação, proposto na Constituição Federal de 1988, que fora historicamente negado às populações camponesas. Assim, a Educação do Campo iniciou-se com lutas massivas para que esta lei se materializasse na realidade escolar dos trabalhadores rurais sem terra. No ano de 1997, os camponeses realizaram marchas e congressos em favor da implementação de políticas públicas para a Educação do e no Campo no Brasil, como direito universal das populações camponesas e dever do Estado em garantir sua implementação no campo.

A partir dos anos 2000, o MST continuou ocupando espaços em assentamentos e acampamentos, nas agroindústrias, nas universidades públicas, nas cooperativas, na comercialização de seus próprios produtos, nas discussões ambientais e agroecológicas, na imprensa e, sobretudo, nas escolas. Morisawa (2001, p. 167) afirma que no ano de 2000 o setor de educação do MST contava com 1.500 escolas públicas nos assentamentos, 150.000 crianças matriculadas no ensino fundamental, cerca de 3.500 professores pagos pelos municípios, 25.000 jovens e adultos sendo alfabetizados nos assentamentos e quatro universidades brasileiras desenvolvendo cursos de Pedagogia e Magistério para formar professores aptos a trabalharem com a Educação do e no Campo.

Na década de 2000, a luta por educação tensionada pelos trabalhadores camponeses não era mais para a Educação Básica do Campo e sim por Educação **do e no** Campo, em que “do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e a suas necessidades humanas e sociais”. E no: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (KOLLING; CALDART; CERIOLI, 2002, p. 26). Além disso, havia a compreensão de que era necessária a educação formal desde a educação infantil até o ensino superior, sendo também considerados os processos de educação não formal, que ocorrem inseridos no Movimento, enquanto sujeito coletivo, educativo e formador humano e político.

Ao longo da década de 1990 e 2000, a luta por uma Educação do e no Campo foi norteadada por meio de duas questões: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola? E por que a universalização da educação, garantida na Constituição Federal Brasileira de 1988, não inclui os trabalhadores do campo?

Com essas duas questões norteadoras, vemos dois principais objetivos da Educação do e no Campo para o MST, sendo o primeiro: **o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos**, por meio da análise local e global, compreendendo a sociedade e as relações que a engendram e conhecendo o processo histórico de luta pela terra e a conquista da terra e da reforma agrária no Brasil. O segundo objetivo é **o desenvolvimento de atividades que visem a capacitação técnica dos alunos para experiências de trabalho produtivo** com uso de técnicas alternativas que contribuam para o avanço coletivo, como por exemplo, a agroecologia e os exercícios práticos nas áreas de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de todos os setores do acampamento/assentamento (MORISAWA, 2001).

A questão da mundialização do capital e a continuidade de políticas neoliberais prosseguiram impregnando suas garras no campo brasileiro. Dada a compreensão de todo movimento que se articula no Brasil, na produção do campo não poderia ser diferente. O neoliberalismo alcançou concentração sem precedentes na produção e no comércio mundial de produtos agrícolas por meio de formas diferenciadas, como “[...] sistemas agrícolas, pecuário, industrial, mercantil, financeiro, tecnológico, científico e ideológico” formando um amplo “[...] conjunto de sistemas que passou a ser denominado de agronegócio” (FERNANDES, 2008, p. 75).

Segundo Guhur (2010, p. 54) o agronegócio ganha maior visibilidade nos anos 2000, mas fora implementado no Brasil desde a década de 1990. Segundo a autora, o agronegócio é a “[...] expressão de um movimento do capital financeiro mundializado sobre a agricultura”. Esse conceito também tem tentado mascarar a luta de classes existente no campo, mostrando o agronegócio como se fosse o interesse hegemônico entre todos os sujeitos sociais do campo por meio da mediação do Estado capitalista brasileiro e algumas organizações que fomentam o capital no campo, como MONSANTO, SYNGENTA e o SENAR com a preparação técnica e ideológica dos trabalhadores do campo.

A partir do século XXI, a disputa não é somente contra o projeto neoliberal, mas contra o agronegócio, expressão máxima do projeto neoliberal no campo brasileiro. Assim como a luta de classes entre dominados *versus* dominantes, Guhur (2010) afirma que temos dois projetos em disputa: a hegemonia do capital financeiro expressa no campo pelo agronegócio *versus* a resistência e luta do campesinato à questão agrária e social. Dessa forma, o agronegócio torna-se o principal obstáculo da realização da reforma agrária e o projeto neoliberal o obstáculo da transformação da sociedade. Dentro dessa discussão entre os dois projetos em disputa, a educação é empreendida na totalidade social pelo viés econômico e como facilitadora da diminuição das desigualdades sociais. No campo, a educação contribui

para diminuir a pobreza rural e fomentar os processos do capital no campo por meio da educação para o agronegócio, como veremos melhor explicitado na seção seguinte.

Os capitalistas e/ou latifundiários afirmam que o agronegócio aumenta a produtividade da terra e viabiliza a geração de renda no campo. Conforme dados estatísticos apresentados no “Atlas da questão agrária brasileira”, sistematizado por Girardi (2008), evidencia-se que o agronegócio acentuou as desigualdades sociais no campo e expulsou grandes contingentes de camponeses aumentando a formação das favelas e afirmando ainda mais a criminalização da pobreza, como por exemplo, por parte dos órgãos federais e estaduais, União Democrática Ruralista (UDR) e inclusive da justiça brasileira ao MST¹²⁰.

Durante a década de 1990, no Estado do Paraná, houve índices alarmantes da violação dos direitos humanos, criminalização da pobreza e repressão aos movimentos sociais do campo, principalmente no primeiro governo de Roberto Requião (1991-1994) e do governo de Jaime Lerner (1995-2002), praticados pela Polícia Militar, Bancada Ruralista Estadual e dos grandes latifundiários contra os sem-terra, em defesa de suas propriedades privadas (OLIVEIRA, 2006a). É necessário destacar que a ação que condena como guerrilheiros ou foras da lei aqueles que buscam um pedaço de terra para viver e trabalhar, os marginalizados da sociedade, não é um fato isolado no estado paranaense. Ao contrário, faz parte da formação histórica e social brasileira desde a colonização do país até o século XXI.

Segundo Oliveira (2006a, p. 17) o Estado do Paraná “[...] abriu mão de seu papel de promotor dos direitos humanos para exercer a função de violador, em conluio com as forças mais retrógradas e violentas do latifúndio”. Dessa forma, o Paraná inaugurou uma onda de violação contínua a trabalhadores e trabalhadoras rurais por meio de massivos assassinatos, ameaças de mortes, despejos, prisões, torturas, tiroteios, terrorismo contra mulheres e crianças, acentuando as vítimas de lesões corporais e psicológicas decorrentes dos conflitos de terras no estado por parte das milícias e do Governo do Estado, sujeitos contrários à Reforma

¹²⁰ Um dos casos referentes à criminalização da pobreza ao MST foi detectada no estado do Rio Grande do Sul, quando o Conselho Superior do Ministério Público do Rio Grande do Sul, em dezembro de 2007, decidiu por designar promotores de justiça para ajuizamento de ações e outras medidas judiciais para desocupação de assentamentos do MST, impedir marchas, colunas, passeatas e outras formas de deslocamentos de sem-terra; investigar os integrantes de acampamentos e assentamentos e lideranças pela prática de crime organizado; intervenção do Ministério Público nas escolas do MST localizadas em acampamentos devido à linha teórica e pedagógica com base marxista oferecida aos estudantes. Além disso, o relatório do Ministério Público do Rio Grande do Sul qualificou o MST como “crime organizado”, “Estado-paralelo com nítida inspiração leninista” e de caráter paramilitar (REDE DE COMUNIDADES E MOVIMENTOS CONTRA A VIOLÊNCIA *et al*, 2009, p. 83). No Paraná, tivemos casos emblemáticos da criminalização da pobreza no campo, registrados pela CPT no livro “Desterro: uma cronologia da violência no campo no Paraná na década de 1990” (OLIVEIRA, 1999, p. 12) o qual pontuou desde 1997: 22 assassinatos de trabalhadores em conflito pela terra; 35 tentativas de assassinato; 542 presos; 337 feridos; 7 torturados; 61 ameaçados de morte em 198 ações de despejo, além de dados que não foram computados.

Agrária e desafiadores da Constituição Federal de 1988 que garante ao movimento popular, direito coletivo e expressão da cidadania, visando implantar o que é próprio do Estado de Direito Democrático.

Vale registrar que a mídia, como um dos principais sustentáculos do capitalismo, legitimou a ação do governo estadual, período Requião (1991-1994) e, em especial, no período do governo Lerner (1995-2002) contra os sem-terra, impedindo que a sociedade tomasse conhecimento do que vinha acontecendo no campo paranaense. Um dos fatores que possibilitaram a quebra dessa barreira foi a ação da CPT e do MST na criação de instrumentos de informação alternativa que viabilizaram várias denúncias de violação dos direitos dos camponeses no Paraná às organizações nacionais e internacionais.

Assim, destaca-se a ação do Tribunal Internacional dos Crimes do Latifúndio, da Política Governamental de Violação dos Direitos Humanos no Paraná, da Rede Nacional de Advogados Populares, tendo entre os integrantes o advogado Darci Frigo, que constituíram instrumento de denúncia de desrespeito aos direitos à liberdade de manifestação, expressão, imprensa, acesso à informação, o direito à vida, à integridade física e psíquica daqueles que tiveram, historicamente, a violação dos direitos econômicos, sociais, culturais, educacionais e ambientais presentes em sua formação.

Conscientes da necessidade de sobreviver em meio ao capital, organizaram-se com respaldo constitucional, para lutar contra a fome e a miséria a que foram subjugados com a esperança da terra não ser mais considerada mercadoria para o agronegócio, mas espaço de construção de vida, enfrentando, ainda, as ações e concepções hegemônicas que estigmatizaram os sem-terra como bandidos baderneiros e ameaçadores da segurança pública, sendo passíveis de serem combatidos pela força policial, como foi entendido pelo Estado do Paraná (OLIVEIRA, 2006a).¹²¹

Com o aumento da ação predatória do agronegócio no governo Collor e FHC, que acentua o quadro da marginalização social dos camponeses, podemos detectar as ações do Banco Mundial, no sentido da “Reforma Agrária de mercado” em face ao desenvolvimento do capitalismo e redução da pobreza rural como estratégia de garantir as bases para expansão do neoliberalismo (RESENDE; MENDONÇA, 2004). O conluio entre Estado (por meio do

¹²¹ A mesma discussão deste parágrafo se encontra na Cartilha “A ofensiva da direita para criminalizar os movimentos sociais no Brasil”, publicada pela Via Campesina e veiculada pelo Fórum Social Mundial 2010 (Porto Alegre e Salvador) que teve como objetivo explicitar a criminalização dos movimentos sociais, destacar os inimigos da reforma agrária e direcionar uma Carta Aberta ao presidente da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI), senador Almeida Lima (janeiro de 2010), com vistas a manifestar solidariedade ao MST e todos os movimentos sociais que se esforcem na luta por uma reforma agrária justa e necessária, desconstruindo a concentração da propriedade de terras e renda no Brasil.

governo FHC e, posteriormente, do governo Lula) e Banco Mundial visa ações compensatórias para redução da pobreza extrema no campo e estímulo de crescimento econômico aos países “em desenvolvimento”, como os países da América Latina, África do Sul e Ásia. Visa manter a coesão social, em especial no campo, para manter o projeto estratégico e estruturante da expansão do capital por meio das bases do neoliberalismo, que tenta privatizar as terras e realizar venda negociada com os latifúndios, agravando o problema da concentração fundiária para assim evitar as ocupações e enfraquecer as ações dos Movimentos Sociais do Campo.

Segundo Resende e Mendonça (2004), as políticas de ajuste estrutural do Banco Mundial têm estimulado a privatização de terras públicas e comunitárias, e também a privatização de águas e florestas com o apoio do Estado, que fundamentado nas bases neoliberais, se retira da obrigação de promover a desconcentração fundiária e transfere e estimula o controle agrário para o mercado internacional, favorecendo o agronegócio e os grandes latifundiários em países com alta concentração de terras, como Brasil, México, Colômbia, Guatemala, e outros países latino-americanos, da África e da Ásia.

Como em muitos países latino-americanos, o Brasil, país territorialmente imenso e estruturalmente marcado pela desigualdade social, é historicamente uma “fábrica de miséria”, em especial, no campo, “[...] onde mais da metade da população vive abaixo da linha da pobreza absoluta, e miséria exportada para as cidades, onde, há mais de quarenta anos, favelas e cortiços abrigam precariamente as levas de camponeses destituídos que aportam em suas periferias” (SAMPAIO, 2004, p. 13).

Essa característica que precariza a população brasileira atravessa o caminho do “crescimento econômico e eficaz” das políticas do Banco Mundial. Dessa forma, o Banco Mundial, ao perceber que a desigualdade no meio rural é um problema estrutural para o desenvolvimento econômico do país, convenceu-se da necessidade de alterar a estrutura fundiária dos países latino-americanos, entre eles o Brasil. Contudo, ao invés de empenhar a desapropriação dos imensos latifúndios, se apropriou do termo “Reforma Agrária” para subsidiar a “Reforma Agrária de mercado”. Estruturalmente, a reforma agrária de mercado é uma contradição, pois como alterar ou transformar a estrutura fundiária dos países latino-americanos com a Reforma Agrária se esta decorre da concentração de propriedades de terras empenhadas pelo mercado?

Assim como outras agências multilaterais, o Banco Mundial se apropria de termos progressistas, com exaltação das políticas dos bons sentimentos, a fim de combater a pobreza para continuar mantendo o sociometabolismo do capital. No Brasil, a ideologia do banco

passou a ser lei e teve maior impacto no governo FHC e, mais tarde, também no governo Lula. No governo FHC, estabeleceu-se uma política agrária chamada de Novo Mundo Rural, centrada em três princípios básicos: (1) o assentamento de famílias sem terra como política social compensatória; (2) a estadualização dos projetos de assentamento, repassando responsabilidades da União para estados e municípios; (3) a substituição do instrumento constitucional de desapropriação pela propagação do mercado de terras (RESENDE; MENDONÇA, 2004).

Os três programas que marcaram o governo FHC no âmbito do acesso à terra e desenvolvimento rural foram o Cédula da Terra, Banco da Terra e Crédito Fundiário de Combate à Pobreza. Segundo Resende e Mendonça (2004, p. 9) esses programas beneficiavam:

[...] o latifúndio improdutivo com o pagamento à vista da terra, com a aquisição de terras devolutas, muitas de má qualidade e com preço inflacionado. As associações criadas para a compra das áreas são muitas vezes organizadas pelos próprios latifundiários, e diversas terras adquiridas poderiam ser passíveis de desapropriação. Por outro lado, as condições desses projetos impossibilitam o pagamento dos empréstimos pelos trabalhadores rurais e inviabilizam a produção até mesmo para a subsistência das famílias.

Com a eleição de Lula, em 2002, a esperança reascendeu no conjunto dos sujeitos sociais do Campo, por este ser um histórico defensor da reforma agrária. Contudo, a situação dos pequenos agricultores continuou sendo agravada em função das práticas do agronegócio (MST, 2010). A expectativa era de que a reforma agrária fosse colocada no centro da agenda política, como importante na geração de empregos e na garantia de soberania alimentar, como base de um novo modelo de desenvolvimento. Entretanto, em seus dois mandatos e até recentemente, com o governo da Presidente Dilma Roussef, assistimos, ao contrário, a continuidade das políticas do Banco Mundial para o meio rural ou mesmo a paralisação da reforma agrária.

Em notícia divulgada pelo MST, em janeiro de 2013, o movimento analisa que o Governo Dilma foi o governo que menos desapropriou terras para fins de reforma agrária nos últimos vinte anos. “O número supera só o de Fernando Collor (1990-92), que desapropriou 28 imóveis em 30 meses, comparando ao mesmo período das administrações anteriores desde o governo Sarney (1985-90)” (MST, 2013, s/p). O Gráfico 01 demonstra que os governos petistas, ditos de esquerda como de Lula e Dilma, foram os governos que menos desapropriaram terras, desrespeitando à Constituição Federal brasileira, que determina que

todo latifúndio improdutivo deve ser desapropriado e dividido para quem quiser trabalhar. Além disso, as alianças do agronegócio, do governo e do latifúndio modernizado favorece a concentração da propriedade da terra em todo o país.

Gráfico 3 – Imóveis rurais desapropriados por decretos presidenciais



Fonte: MST (2013, s/p).

Em 2003, durante o governo Lula, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) anuncia o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA): Paz, Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural. Uma das principais metas do PNRA era atingir 130 mil famílias, como continuidade do programa de Crédito Fundiário de Combate à Pobreza Rural e o georreferenciamento de 2,2 milhões de imóveis no território nacional, que seguiram a lógica do mercado de terras e enfraqueceu o Estado nas suas atribuições de garantir os instrumentos necessários para a Reforma Agrária, baseados na função social da terra, legitimando as oligarquias rurais (RESENDE; MENDONÇA, 2004).

Os três programas realizados no governo FHC foram substituídos, no governo Lula, por outras linhas de financiamento ligadas ao Programa Nacional de Crédito Fundiário. As “novas” linhas propostas pela MDA eram o Combate à Pobreza Rural, Nossa Primeira Terra e Consolidação da Agricultura Familiar. Porém, os primeiros programas eram idênticos aos programas Cédula da Terra e ao Crédito Fundiário de Combate à Pobreza do governo FHC. O programa Consolidação da Agricultura Familiar se aproximou do programa Banco da Terra

com uma “nova” roupagem (RESENDE; MENDONÇA, 2004). Dessa forma, constatamos que durante os dois governos, FHC e Lula, os mesmos programas estiveram presentes no meio rural brasileiro, apenas com algumas modificações, mas com a concepção central de mercantilização da reforma agrária igual e muito bem articulada, inclusive, com o Governo atual de Dilma Rouseff.

A título de exemplo dessas prerrogativas, vemos no último ano do governo Lula (2010) o corte de recursos para áreas de assistência técnica, educação e desapropriações de terras para fins de reforma agrária, quadro que se estendeu aos dois primeiros anos do mandato de Dilma Rouseff (2011 e 2012). No Paraná, deparamo-nos com a dificuldade na luta das 76 famílias acampadas no acampamento Elias Gonçalves de Meura, na divisa entre os municípios de Planaltina do PR e Guairaçá. Se na região noroeste paranaense encontramos esses casos, com certeza podemos encontrar ocorrências semelhantes em outras regiões do Brasil¹²².

A paralisação da reforma agrária no Brasil ocorreu nesse período devido à ofensiva do capital internacional que, para se poupar da crise internacional, investiu muitos dólares na compra de terras, usinas e recursos naturais para garantir proteção dos efeitos da crise econômica. A partir dessa ação, as mercadorias comercializadas em nível internacional (*commodities*)¹²³ aumentaram e elevaram a taxa de lucro na agricultura, bem como a elevação do preço da terra, favorecendo a atuação de capitalistas do mundo inteiro no investimento em terras no Brasil para obter mais lucros¹²⁴.

A inserção do Banco Mundial no mercado de terras brasileiro iniciou em 1996 e culminou em impactos negativos que favoreceram a luta de movimentos sociais, inclusive, no âmbito internacional, contrários à política da reforma agrária de mercado. Os projetos do Banco Mundial, articulados com governos títeres latino-americanos se contrapõem às lutas históricas dos movimentos sociais e, com sua grande influência, não propiciam políticas sociais que contemplem a necessidade das demandas históricas dos pobres do campo. Esses projetos visam três grandes objetivos, voltados ao contexto das políticas neoliberais, inclusive utilizando a arte retórica para inviabilizar a luta de um Projeto Popular que constrói a vida e o trabalho no campo brasileiro, bem como na totalidade da sociedade.

¹²² Desde julho de 2012 existe uma ação de desapropriação judicial, movida pelo MST e Terra de Direitos no judiciário brasileiro para conquistar a posse definitiva da terra, com base no art. 1228 §4º e §5º do Código Civil e nas relevantes normas de direitos humanos da Constituição. Mais informações sobre o referido acampamento, ver: <http://www.mst.org.br/Participe-da-campanha-em-apoio-ao-pre-assentamento-Elias-Goncalves-Meura>. Acesso em: 15 ago. 2012.

¹²³ Mais informações sobre os *commodities*, ver: SILVA; SÁFADI; JÚNIOR (2005).

¹²⁴ Dados obtidos em entrevistas de João Pedro Stédile às redes de televisão brasileira.

Rousset (2004, p. 17, grifo nosso) pontuou que os três objetivos do Banco Mundial são:

O primeiro é o crescimento econômico, uma espécie de ‘mantra’ para a instituição. Seus economistas mostraram, por meio de estudos comparativos entre países, que a distribuição muito desigual de bens, isto é, da terra, retarda as taxas de crescimento econômico e, conseqüentemente, **alguma** redistribuição pode ajudar nesse crescimento. O segundo é o investimento em áreas rurais que, segundo o Banco, tem sido muito baixo na América Latina, na África e Ásia. Por serem verdadeiramente partidários da promoção de oportunidades de investimento do setor privado e acreditarem ser esta a chave para um maior crescimento econômico, seus economistas consideram importante estimular o fluxo de investimento privado em áreas rurais. O terceiro fator, o mais retórico, é a redução da pobreza. A equipe do Banco exige que suas novas políticas de terra sejam motivadas pela questão da pobreza [...].

De acordo com a política retórica do Banco Mundial de reduzir a pobreza rural, acredita-se, em tese, que os agricultores pobres podem obter crédito fundiário para adquirir terras, inclusive, de pessoas ricas. Mas, essa política de redução da pobreza do Banco Mundial, movimentada pelos governos neoliberais, é no mínimo bastante curiosa, pois o mercado, em especial o de terras, não responde às necessidades básicas dos pobres do campo e sim ao capital, possibilitando o aumento da concentração de terras, contração de dívidas e aumento da pobreza. Percebemos que essa política perversa do capital para fomento da internacionalização das terras, além de acentuar a pobreza rural, ainda engana e mexe com o subjetivo dos camponeses que pensam que alcançarão algum meio para poder produzir em seu pedaço de terra. Na realidade, muitas terras compradas por pessoas pobres por meio desses programas, são de má qualidade e superavaliadas e, em consequência a isso, muitas famílias camponesas não conseguem nem mesmo pagar a primeira parcela da dívida e elevam a sua situação de miséria frente à produção do capitalismo no campo.

Em resumo, a questão agrária no Brasil e no mundo é muito complexa e, com a inserção das políticas de ajuste estrutural neoliberais, implementadas pelo Banco Mundial a partir da década de 1990, dificultou-se muito a luta e o acesso dos camponeses à terra para trabalhar e produzir. A reforma agrária, como uma das pautas da agenda do Banco Mundial, amparada pelo mercado econômico, não resolve o problema da pobreza extrema localizada no campo e, em consequência, na cidade. Ademais, despolitiza e enfraquece os movimentos sociais e torna a questão da luta pela terra menos conflituosa, devido à importância da coesão social. A coesão social trata violentamente os pobres do campo por meio da centralização e concentração de terra e renda nas mãos dos grandes latifundiários.

O Estado, que deveria ter a função de democratizar o acesso à propriedade, dificulta,

através das ações dos seus governantes, o direito constitucional de desapropriação de grandes latifúndios para o interesse e necessidade social dos brasileiros, em favor das articulações exploratórias e perversas do modo de produção capitalista. Por causa dessas conjunturas históricas que não se tem alterado a estrutura fundiária brasileira, delineada a partir de 1990. Os Movimentos Sociais do Campo, entre eles o MST, têm se organizado para mobilizar os trabalhadores rurais para ocupar a terra e organizar assentamentos com base em relações solidárias, formação de militância e socialização de seus ideais, apoiando-se nos seus diversos setores como produção, educação, comunicação e cultura, para globalizar a luta por uma reforma agrária ampla, capaz de mudar a correlação de forças políticas e a exclusão social, abrindo caminho para um verdadeiro desenvolvimento do Brasil.

Quanto ao atendimento da educação dos camponeses, considerada tão importante quanto a reforma agrária, a promoção de políticas educacionais não é diferente. Essas políticas reproduzem o mesmo caráter das questões econômicas, ideológicas, sociais e políticas que o capital tem produzido por meio do neoliberalismo. A política neoliberal define orientações para o pleno desenvolvimento do capital, sendo a educação um dos meios de propagar a formação das potencialidades humanas e individuais necessárias ao capital. Foi na contramão desse ideário consentido à educação brasileira que a Educação do e no Campo, como proposta contra-hegemônica, tem sido construída desde a década de 1990, com maiores avanços a partir dos anos 2000, conforme os governos que direcionam o país, pois as políticas de Educação do e no Campo no Brasil prevalecem, ainda, como sociais.

Ao compreendermos a dinâmica do capital e a forma como a sociedade se reorganiza, analisamos o concreto, o real, a totalidade social, a política e a economia que é determinada historicamente pelos homens. Assim como também compreendemos as mudanças nas relações sociais, nas questões econômicas e políticas e nos processos de reorganização que se modificam conforme as bases materiais produzidas. Diante dessa questão, percebemos o movimento da ideologia neoliberal, bem como do agronegócio, como expressão máxima do capitalismo no campo, determinando hegemonicamente a forma de ser do mundo econômico, político, social e educacional no campo brasileiro.

O MST, no período vivenciado a partir dos anos 2000, encontrou-se enfraquecido enquanto organização de massa que se movimenta pela conquista da reforma agrária. Entendemos que uma das causas desse enfraquecimento da articulação do MST foi a inserção das políticas neoliberais e a atuação do agronegócio no tocante às políticas compensatórias do governo Lula, além da contínua criminalização dos movimentos sociais realizados pela Bancada Ruralista e pelos grandes latifundiários, contribuindo com a coesão social e inibindo

o poder de pressão dos Movimentos Sociais do Campo.

Essa estratégia neoliberal lembra-nos uma citação de Josué de Castro (1984, p. 14): “metade da humanidade não come e a outra metade não dorme com medo da que não come”. Seriam as políticas sociais, por meio das ações dos governantes do Estado brasileiro, as inibidoras da luta contra a fome que poderia gerar uma revolução pelas mãos da classe trabalhadora? As contradições sociais geram condições materiais para a superação do capitalismo. O capital, ao produzir a fome, a miséria, a prostituição, a criminalização etc., também produz o único caminho para a superação dessa sociedade, a luta contra a fome que assola a classe trabalhadora. Portanto, evidencia-se a importância da retomada da luta por terra e educação atreladas ao projeto de sociedade para além do capital.

Nesse panorama histórico, estratégias contra-hegemônicas e hegemônicas são definidas em resposta às inferências capitalistas do Estado brasileiro, o qual apresenta definições para o fortalecimento das políticas neoliberais, reduzindo seu papel de principal responsável pelo desenvolvimento econômico e social. O projeto neoliberal encontra nas políticas sociais para a educação dos camponeses e no Estado capitalista, bases aliadas para a implementação de suas orientações de política econômica hegemônica.

3.2 A configuração do MST no Paraná e a política repressiva dos governos paranaenses a partir da década de 1990



“O governo do Paraná tem as mãos sujas do sangue dos trabalhadores e a consciência maculada pela fome do povo” (Dr. Marcelo Laverene Machado, jurado do Tribunal Internacional dos Crimes do latifúndio e da política governamental de violação dos direitos humanos no Paraná. In: OLIVEIRA, 2006a, p. 114).

Figura 3 - Monumento Antônio Tavares Pereira, desenhado por Oscar Niemeyer (1907-2012), na BR 277, em Campo Largo/PR, próximo a Curitiba.

Foto: Diogo L. Neves¹²⁵

A resistência no campo brasileiro ocorreu por meio das lutas por terra nas regiões onde

¹²⁵ Esta imagem está disponível em: <http://blogdotarso.com/2012/12/06/sabia-que-oscar-niemeyer-criou-uma-obra-em-homenagem-a-jaime-lerner/> Acesso em: 02 jan. 2013.

os trabalhadores rurais sem terra viviam. No Paraná existiam outros movimentos sociais que lutavam por terra, como: o Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná (MASTRO), Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste (MASTES), Movimento dos Agricultores Sem Terra do Norte do Paraná (MASTEN), Movimento dos Agricultores Sem Terra do Centro Oeste do Paraná (MASTRECO) e Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral do Paraná (MASTEL). Esses movimentos foram as bases para formação e consolidação do MST no Brasil e no Estado paranaense.

A reforma agrária, pauta da agenda do MST, é considerada o caminho para a justiça social e efetivação da democracia, convocando os governos brasileiros a empenharem-se na sua realização, uma vez que o Brasil é marcado historicamente pela absurda concentração fundiária. Segundo dados coletados por Oliveira (1991, p. 33), o Brasil, sob o governo de Ernesto Beckmann Geisel (1974-1979), diante da onda expansiva do crescimento econômico que sentiu os abalos relacionados à crise internacional da organização produtiva e crise do petróleo no Oriente Médio, na década de 1970, possibilitou a abertura política e econômica para segurar a crise existente no solo brasileiro em função dos incentivos às grandes empresas ligadas aos maiores latifúndios do Brasil, como por exemplo: MANASA – Madeireira Nacional S/A (AM), com uma área de 4.140.767 hectares, JARI Florestal e Agropecuária Ltda (PA), com uma área de 2.198.892 hectares e outros 25 latifúndios que detêm um total de área de 25.547.539 hectares de terras no Brasil.

É importante destacar que o problema estrutural das propriedades rurais brasileiras propiciou diversos conflitos por terra, entre eles um dos primeiros no nosso Estado, a Guerra do Contestado (1912-1916). No final da década de 1970 e início da década de 1980, no período da abertura política lenta e gradual do país, os trabalhadores do campo, cientes do domínio e da exploração dos bens produzidos na terra, viram-se capazes de se organizar para lutar frente ao domínio latifundiário burguês.

Como foi exposto na segunda seção desta dissertação, em 1979 houve a ocupação da Fazenda Macali em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, que marcou a história das resistências dos trabalhadores rurais frente ao problema de concentração de terras no país. No Estado do Paraná, em 1982, houve a ocupação da Fazenda Annoni no município de Marmeleiro e da Fazenda Mineira, localizada no município de São Miguel do Iguaçu. Esse ano também foi destaque devido à realização do Encontro Regional do Sul, em Medianeira/PR, no qual os trabalhadores rurais do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Paraná demonstraram a compreensão das lideranças em relação à necessidade de organização dos trabalhadores frente ao inimigo, que era o modelo de desenvolvimento econômico,

acentuando a pobreza rural dos sujeitos do campo (FERNANDES, 1999).

A partir da organização e consolidação do 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em 1984, na cidade de Cascavel e do I Congresso Nacional do MST, em 1985, em Curitiba/PR, o movimento optou por seguir a luta pautada na ocupação dos latifúndios, subsidiados pela palavra de ordem: “Ocupar é a única solução”. No Paraná, em 1985, houve a reivindicação de 1.500 famílias por uma área de 80 mil hectares da Fazenda Pinhal Ralo, pertencente à empresa madeireira Giacomet-Marodin, no município de Rio Bonito do Iguaçu. Em 1986, houve ocupações em fazendas de Matelândia e Chopinzinho.

A partir da década de 1990, as ocupações dos sem terra foram constantes, localizadas em Inácio Martins, Telêmaco Borba, Castro, Prudentópolis, Quedas do Iguaçu, Laranjeiras do Sul e Cantagalo. Até 1990, os sem terra do Paraná conquistaram 60 assentamentos e o número de famílias organizadas aumentavam cada vez mais. Em 1991, havia 2500 famílias acampadas em 14 áreas e, em 1992, outras fazendas localizadas nos municípios de Campo Bonito, Pinhão, Cantagalo, Tamarana, Bituruna e Mangueirinha foram ocupadas (MORISSAWA, 2001).

Segundo Oliveira (2006a), o Estado do Paraná foi palco de muitas ocupações e desapropriações de terras, marcadas por extrema violência, sobretudo viabilizadas pelo Governo Lerner (PR) e FHC (BR). Entre elas, tivemos em 1996 a maior ocupação da região Sul do Brasil, na Fazenda Pinhal Ralo, em Rio Bonito do Iguaçu, por cerca de 3000 famílias. Em janeiro de 1997 houve uma emboscada para os sem terra que trabalhavam em uma plantação de milho, encabeçada por jagunços e pela Guarda da Fazenda Giacomet, que assassinaram Vanderlei das Neves (16) e José Alves dos Santos (34) e feriu o trabalhador José Ferreira da Silva (38) com um tiro de raspão no olho. Os outros trabalhadores se embrenharam no meio do mato para fugir da emboscada.

De acordo com matéria publicada pela Terra de Direitos (2010, s/p) “[...] as cápsulas das balas encontradas no local eram de armamentos pesados. Havia restos de munição de calibre 22, 12, 357 e de um fuzil 762, arma de uso exclusivo da Polícia Militar e do Exército”. O caso foi julgado em dezembro de 2010, fato este que demonstra a morosidade da justiça em relação à impunidade dos assassinos de trabalhadores integrantes do MST¹²⁶.

¹²⁶ Além desses assassinatos, entre 1998 e 2009 houve o assassinato de 19 trabalhadores rurais sem terra, entre eles: Vilmar Machado Vargas (1997), José Arnaldo dos Santos (1997), José Alves dos Santos (1997), Vanderlei das Neves (1997), José Rodrigues (1998), Sétimo Garibaldi (1998), Juvenal José do Nascimento (1998), Cícero Simplício Lopes (1998), Cláudio de Oliveira Pires (1998), Carlos Vieira (1998), Vilmar Waie (1998), Hélio Costa Mirand (1999), Eduardo Anghinoni (1999), Sebastião da Maia (2000), Nelson Alves de Sours (2003), Dogival José Viana (2003), Anarolino Vial (2003), Paulo Sérgio Brasil (2003), Eduardo Moreira da Silva

Um dos municípios que mais sofreu violentas desocupações foi Querência do Norte, onde ocorreram diversas ocupações, como por exemplo, na Fazenda Pontal do Tigre e, posteriormente, na Fazenda Porangaba. Serra (2009, p. 14) constata que houve, entre 1995 e 2000 “[...] 88 ocupações de áreas consideradas improdutivas, média de 18 por ano ou uma e meia por mês, 34 delas apenas no município de Querência do Norte”.

Além desse município, podemos observar no Quadro 2, exposta a seguir, os principais conflitos de terras entre o MST e o Estado em conluio com as milícias privadas no Estado do Paraná:

Quadro 2 – Cronologia da Violência no campo no Paraná (1990-2000)

MUNICÍPIO	ANO	FAZENDA	Nº FAMÍLIAS ACAMPADAS
Pinhão	1991	Área dos posseiros faxinalenses	2000
Campo Bonito	1993	Fazenda Santana (propriedade de Ovídio Benedelli)	250
Santa Isabel do Ivaí	1995	Fazenda Saudades	30
Rio Bonito do Iguaçu	1997	Fazenda Pinhal Ralo	3000
Nova Cantu	1997	Fazenda Slaviero	900
Santa Isabel do Ivaí	1997	Fazenda Saudades	46
Jardim Alegre	1997	Fazenda Corumbataí	300
Marilena	1998	Fazenda Santo Ângelo	40
Marilena	1998	Fazenda Boa Sorte	70
Colorado	1998	Fazenda União	50
Querência do Norte	1998	Fazenda Sant’ Ana e Fazenda Florão	Não houve registro do nº de famílias
Mariluz	1998	Fazenda Santa Gertrudes	350
Querência do Norte	1998	Fazenda São Francisco	50
Laranjal	1998	Fazenda Pedra Branca	90
Querência do Norte	1999	Fazenda Florão	80
Renascença	1999	Fazenda Jaciretã	Cerca de 60 famílias
Turvo	1999	Comunidade Ibema	Não houve registro do nº de famílias
Bituruna	1999	Fazenda Ruaro	50
Ortigueira	1999	Fazenda Santa Maria	60
Terra Rica	1999	Fazenda São Joaquim	Não houve registro do nº de famílias
Amaporã e Mirador	1999	Fazendas Arapongas	400
Quinta do Sol	1999	Fazenda Marajó	Não houve registro do nº de famílias

(2004), Elias Gonçalves de Meura (2004), Antonio Novakosk (2007), Valmir Motta de Oliveira “Keno” (2007) e Eli Dallemol (2008) (TERRA DE DIREITOS, 2010, s/p).

MUNICÍPIO	ANO	FAZENDA	Nº FAMÍLIAS ACAMPADAS
Terra Rica	1999	Fazenda Eloá-Guaricanga	Não houve registro do nº de famílias
São Miguel do Iguaçu e Catanduvas	1999	Fazenda Mitacoré e Fazendas Quinta da Azenha (respectivamente)	150
Marilena	1999	Fazenda Santa Rosa	100
Marilena	1999	Fazenda Novo Horizonte	150
Itaúna do Sul	1999	Fazenda Contestado	33
Curitiba	1999	Acampamento em frente ao Palácio Iguaçu	800 pessoas
Campina do Simão	1999	Fazenda Araras	34
Itaúna do Sul	1999	Fazenda Maria Antonieta	61
Conselheiro Mairinck	1999	Fazenda Santa Terezinha	Não houve registro do nº de famílias
Querência do Norte	1999 e 2000	Fazenda Vitória	Não houve registro do nº de famílias
Querência do Norte	2000	Fazenda Alto Limpo	250
Congoinhas	2000	Fazenda Pompéia e Fazenda Santa Mônica	78 / 20
Diamante do Norte	2000	Fazenda Sandra	198
São Miguel do Iguaçu	2000	Fazenda Estrela	40
Mangueirinha	2000	Fazenda Morro Verde	72
Quedas do Iguaçu	2000	Fazenda Bacia/Araupel	Não houve registro do nº de famílias
Mirador	2000	Fazenda Rancho Alegre	60
Santa Teresa do Oeste	2000	Fazenda Boi Preto	17
Guairaçá	2000	Fazenda Cobrinco/Figueira	150
Guairaçá	2000	Fazenda Filomena	50
Cândido de Abreu	2000	Fazenda Laguiche	80
Espigão Alto do Iguaçu	2000	Assentamento Solidor ¹²⁷	36
Colorado	2000	Fazenda Marília	80
Paranacity	2000	Fazenda Santo Antônio	50
Santo Inácio	2000	Fazenda São Luis	46
Querência do Norte	2000	Fazenda Rio Novo	32
Querência do Norte	2000	Fazenda Água da Prata	39
Querência do Norte	2000	Fazenda Água Branca	50

Fonte: Adaptado de Oliveira (2006a).

As informações contidas no Quadro 2 expressam a conjuntura agrária paranaense,

¹²⁷ Note-se assentamento e não acampamento. As famílias viviam nesse assentamento há 14 anos e foram despejadas violentamente pela Política Militar do Paraná em 15 de maio de 2000. As famílias tiveram todos os seus pertences destruídos a mando da empresa Solidor Elementos Pré-Fabricados para Construções Ltda, com liminar concedida pelo Supremo Tribunal Federal. As famílias foram levadas para outros assentamentos do Estado do Paraná (OLIVEIRA, 2006a).

marcada pela urgência da reforma agrária como meio de obter paz e trabalho no campo, bem como a forte repressão do MST por parte do governo do Estado do Paraná, sob a liderança de Roberto Requião e Jaime Lerner. Em especial durante o governo Lerner (1995-2002), em confluência com o governo federal, delineando as ações do Estado, “abriu mão de seu papel de promotor dos direitos humanos para exercer a função de violador, em conluio com as forças mais retrógradas e violentas do latifúndio” (OLIVEIRA, 2006a, p. 17). A reforma agrária de mercado, projeto do governo FHC e Banco Mundial, encontrou no Estado do Paraná o verdadeiro laboratório para suas implementações e, junto a essas políticas, ocorreu o aumento da pobreza rural e a barbárie dos atos de violência sob o comando de Lerner em face da luta por terras.

Oliveira (2006a) destaca que no Paraná os trabalhadores rurais sem terra se articularam de várias formas para lutar contra a opressão que vivenciavam no Estado, os mesmos nem podiam recorrer à polícia para protegê-los, pois ela estava em conjunto com o Governo do Estado e com a Secretaria de Segurança Pública do Paraná, participando das atrocidades cometidas contra os trabalhadores rurais ao longo da década de 1990. Em 1999, mais de dois mil trabalhadores (as) rurais sem terra foram a Curitiba/PR para participar da Semana de Lutas na Capital sob o lema “O Paraná está manchado de sangue,” a fim de denunciar a violência praticada no Estado pelas forças do latifúndio, da Bancada Ruralista e suas milícias armadas atrelas à Secretaria de Segurança Pública do Estado do Paraná. Na mesma ocasião, integrantes parlamentares da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal¹²⁸ chegaram à capital para pedir o empenho do governador Jaime Lerner na punição dos responsáveis por tantas mortes de sem terras. As atividades terminaram com uma vigília contra a impunidade e uma caminhada por Curitiba que reuniu os trabalhadores (as) rurais, urbanos, agentes de pastoral, comunidades, representantes de entidades e movimentos da sociedade civil do Paraná.

Mesmo após todas as reivindicações o clima continuou tenso no Estado, muitas denúncias chegavam a CPT relatando as ameaças de mortes e a violação dos direitos humanos das famílias acampadas e das lideranças do MST, além dos culpados pelos assassinatos a trabalhadores rurais permanecerem impunes de seus crimes. Em junho de 1999, cinco mil trabalhadores (as) chegaram a Curitiba com a Marcha dos Sem Terra contra a Violência e Pela Reforma Agrária, os participantes caminharam pela cidade carregando uma grande cruz com

¹²⁸ A referida Comissão foi formada pelos deputados federais Nilmário Miranda (PT-MG), José Genuíno (líder do PT na Câmara), Roque Zimermann (PT-PR), Fernando Gabeira (PV-RJ), Luci Choinaki (PT-SC), Flávio Arns (PSDB-PR), Dr. Rosinha (PT-PR) e o senador Geraldo Campos (PT-RJ) (OLIVEIRA, 2006a, p. 75).

arames farpados. Da caminhada seguiram até o Palácio Iguazu, onde montaram acampamento por tempo indeterminado, à espera de uma resposta do governo estadual (OLIVEIRA, 2006a).

No mesmo ano, diversas campanhas contra as ações do MST foram efetivadas por meio dos fazendeiros, Bancada Ruralista e pela Polícia Militar. Em novembro de 1999, por volta das três horas da manhã, mil policiais fortemente armados realizaram um megadespejo do acampamento dos trabalhadores (as) rurais sem terra que estavam há quase 6 meses no Palácio Iguazu reivindicando soluções para o problema agrário no Paraná. Nesse embate, o advogado Darci Frigo foi agredido fisicamente e preso durante a operação. Tempos depois “[...] recebeu um pedido formal de desculpas por parte da Secretaria de Segurança Pública” (OLIVEIRA, 2006a, p. 99).

Em 2000, vários artistas e intelectuais brasileiros lançaram um Manifesto contra a violência no campo no Paraná, entre eles Letícia Sabatella, Ângelo Antônio, Antônio Grassi, Eliane Giardini e Frei Betto. Em maio de 2000, cerca de 1500 militantes do MST, que iriam participar de uma manifestação em frente à Superintendência Regional do INCRA, foram reprimidos com violência ao tentarem entrar na cidade de Curitiba. Os ônibus que transportavam as crianças e os trabalhadores (as) rurais foram barrados cerca de 5 Km de distância da entrada principal de Curitiba, na BR 277, e ali foram presos 11 trabalhadores, outros ficaram feridos e foram torturados e o trabalhador sem terra Antônio Tavares Pereira foi assassinado. Esse episódio retratou “uma das páginas mais sangrentas da luta social no sul do Brasil, foi acompanhado por toda a imprensa paranaense e serviu de exemplo da realidade cotidiana sofrida pelos trabalhadores/as no interior do estado, longe do conhecimento da sociedade” (OLIVEIRA, 2006a, p. 106).

É importante destacar que o Governo do Paraná, conivente e até propiciador dessas ações, estava preparado para impedir a manifestação popular dos militantes do MST. A Secretaria de Segurança Pública emitiu na época “[...] uma ordem de sobreaviso à Polícia Militar, para que esta preparasse a operação de repressão, tendo os respectivos comandos respondidos a este ofício, informando que tinham conhecimento de que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra iria se deslocar” (OLIVEIRA, 2006a, p. 107).

No dia 02 de junho de 2000, no Parque Barigui em Curitiba/PR, ocorreu a Jornada Nacional em Defesa da Vida e das Liberdades Democráticas, reunindo cerca de 5000 trabalhadores (as) rurais e urbanos que caminharam juntos pela capital paranaense protestando contra a violência encabeçada pelo governador Jaime Lerner contra os movimentos sociais, em especial, o MST. Os manifestantes caminharam até a Boca Maldita, onde se juntaram a mais de 1000 professores que se solidarizaram com os sem terra. Nesse ato, ficou claro um

momento positivo de “[...] unificação das lutas dos trabalhadores/as rurais e urbanos no Paraná e atingiu seu objetivo, passando a idéia (sic) positiva e ao mesmo tempo de repúdio ao regime ditatorial do governador Jaime Lerner no Paraná” (OLIVEIRA, 2006a, p. 117).

Em agosto do mesmo ano foi encaminhada pelo Centro de Justiça Global, Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares e pela CPT a denúncia do assassinato do trabalhador Antônio Tavares Pereira à Ms. Asma Jahangir (relatora especial para Execuções Sumárias da ONU). Dois anos depois, a família do trabalhador foi indenizada pelo Estado do Paraná e, em 2003, a CPT, o MST, a ONG Justiça Global e Terra de Direitos encaminharam a denúncia de vários assassinatos que ferem os Direitos Humanos à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA.

Em 2001 em Genebra, Suíça, o secretário executivo da CPT do Paraná, Jelson Oliveira, apresentou aos membros da Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas um dossiê com as denúncias de violação dos direitos humanos dos sem terra e dos integrantes da CPT do Estado do Paraná. Oliveira (2006a, p. 133) destaca que foi acompanhar a:

[...] 57ª Sessão da Comissão de Direitos Humanos da ONU e divulgar a situação vivida no Paraná. As prisões arbitrárias de trabalhadores rurais no Paraná foram denunciadas ao Grupo de Trabalho sobre Prisões Arbitrárias, da Comissão de Direitos Humanos da ONU. O relatório foi apresentado em nome da Comissão Pastoral da Terra e de *Franciscans International and Dominicans for the Justice and Peace*¹²⁹, organização de direitos humanos com status consultivo junto à ONU. O relatório entregue à Comissão destacava 488 prisões arbitrárias de cunho político de lideranças do MST e CPT no Paraná, impetradas durante o governo Jaime Lerner como medida de repressão e desmoralização da luta pela terra.

Durante a Sessão, Oliveira entregou um dossiê para o coordenador do grupo que trabalha com violações dos direitos humanos na América Latina e Caribe, Sr. José D. Dougan-Beaga, que anunciou dar especial atenção ao caso na ONU contra as violações dos direitos humanos dos sem terra no Paraná, já que o Estado brasileiro, ao invés de proteger as vítimas, apoiava com negligência os conflitos no campo.

A resistência e a condenação ética da violência empregada pelo Governo Lerner começou a ser julgada em maio de 2001. No dia primeiro, mais de 5000 pessoas participavam do ato de inauguração do Monumento Antônio Tavares Pereira, desenhado por Oscar

¹²⁹ Franciscanos e Dominicanos Internacionais para a Justiça e Paz (tradução nossa), esse escritório das Nações Unidas, em Genebra, oferece justiça e paz internacionalmente como um serviço internacional a todos que estão envolvidos na proteção dos direitos humanos de pessoas vulneráveis. Para maiores informações, consultar: <<http://un.op.org/en/background/what>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

Niemeyer (1907-2012), no Km 108 na BR 277, local onde o sem terra foi assassinado. O monumento homenageia as vítimas dos conflitos no campo no Paraná e expressa uma projeção otimista do futuro pautado na justiça e na soberania popular, contando às gerações futuras o quanto custou conquistar a reforma agrária. No dia 02, nove jurados compuseram o Tribunal Internacional dos Crimes do Latifúndio e da Política Governamental de Violação dos Direitos Humanos no Paraná, que condenaram por unanimidade o governador Jaime Lerner, por “[...] ação e omissão nos casos julgados durante o dia de hoje, em Curitiba, Paraná, Brasil” (OLIVEIRA, 2006a, p. 138).

Oliveira (2006a) destaca que Jaime Lerner não participou do Tribunal, realizado no Teatro da Reitoria da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e, ainda, escreveu uma carta criticando o evento e o considerando como um “Tribunal de exceção” e “evento cênico”, equivocado e partidarizado. O jurista belga Koen Defeyter repudiou as ações do governador e afirmou que:

[...] O Tribunal é o espaço onde aqueles que não são ouvidos pelo sistema legal do país podem apresentar as suas reivindicações: ‘este Tribunal é uma reabilitação entre a sociedade civil e o Estado, mostrando aos sem terra que a Justiça pode ser possível’. [...] Defeyter foi o primeiro a declarar seu voto culpando o Governo do Paraná por um sistema de exclusão e miséria, de uso extremo da violência, falta de controle do aparelho da força: ‘segundo as provas aqui apresentadas, considero um exagero a violência da Polícia Militar do Paraná e uma falta de vontade política do Poder Executivo em resolver este assunto. A violência vai continuar se não forem solucionados os problemas econômicos e sociais. O acesso à terra é essencial ao alcance de padrões adequados de vida, ou seja, é preciso melhorar estes padrões para evitar mais violência. A Reforma Agrária deveria contribuir para a garantia dos direitos humanos e não, ao contrário, causar as suas violações’, finalizou (OLIVEIRA, 2006a, p. 140-141).

Além do discurso proferido por Defeyter, o filósofo israelense Sérgio Yahní também criticou as ações do governo do Paraná em detrimento dos trabalhadores (as) rurais e, ainda, afirmou que a resposta contida na carta de Lerner só ratifica que:

[...] neste Estado os sem terra têm sofrido regimes de opressão, porque a Polícia Militar do Paraná é formada nas mesmas escolas de repressão, como em Israel, onde existem colônias ilegais condenadas pela ONU. Por isso, Lerner não é só um inimigo do povo brasileiro, mas de toda a humanidade (OLIVEIRA, 2006a, p. 141).

Na condenação de todos os jurados ao governador do Paraná, Jaime Lerner, foram feitos discursos que demonstraram o alto repúdio ao governador julgado e ausente na sessão

do Tribunal, à Polícia Militar, aos juízes, aos deputados, aos promotores e até mesmo ao Presidente da República, aos amigos do capital e das políticas neoliberais, que violaram os Direitos Humanos e o Estado de Direito Democrático por meio da barbárie cometida contra os cidadãos pobres e sem terra do Paraná. Inclusive, o estado do Paraná não cumpriu com os diversos pactos internacionais assinados pelo Brasil junto à ONU referente aos direitos humanos. Até a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) enviou uma nota de desagravo a um governador pela primeira vez na história recente do Paraná (OLIVEIRA, 2006a).

Foi nesse contexto que se delineou o primeiro governo de Roberto Requião e o governo de Jaime Lerner no Estado do Paraná, com forte repressão ao povo trabalhador do campo, que lutava por um direito primordial: a vida – e a vida no e do campo. Vida que deve subsidiar todos os direitos sociais no campo paranaense, por meio de um Projeto Popular que norteie direitos como a educação, a saúde, a cultura, o trabalho, a produção e outros.

No segundo governo de Requião (2003-2010) a estratégia utilizada com o MST foi diferente, inclusive, o governador afirmou na Semana de Luta e Debate sobre a Reforma Agrária, nos dias 12 a 16 de abril de 2004, em Curitiba/PR, que o MST “[...] é a benção de Deus” e agradeceu pela existência do movimento há 20 anos. O governador afirmou que era um militante do MST no coração, embora tivesse muitas limitações jurisdicionais como governador (MST, 2004, s/p).

Durante o seu governo, Requião esteve presente em algumas conferências realizadas pelo movimento, acompanhando, por exemplo, a luta por reforma agrária, soberania alimentar e energética. Podemos considerar que seu governo abriu mais espaços de diálogo com o MST, inclusive no âmbito da Educação do Campo, que chegou a avançar no Estado do Paraná em sua gestão. Contudo, por mais que o governo Requião tivesse “boas” relações com o MST, não podemos afirmar que a conjuntura estadual pode alterar a estrutura estadual e até mesmo nacional, pois vemos o Estado por meio de seus governos intrinsecamente ligados ao modelo do agronegócio, acentuando a pobreza extrema no campo e a falta de políticas públicas de Estado que garantam as bases para os trabalhadores sobreviverem para realizar a transformação social.

Atualmente, de acordo com dados do Setor de Educação do MST no Paraná (MST, 2011), observamos que o mesmo está caminhando na luta para resistir contra o capital e tem conseguido marchar contra o neoliberalismo por meio dos 64 acampamentos e dos 285 assentamentos da Reforma Agrária que pressionam os governos a possibilitar outro modelo de campo brasileiro. Há muito para ser conquistado, principalmente, porque a mercantilização da terra no Brasil tem avançado muito por meio do agronegócio. Mas, a luta por terra segue e

denota resistência aos ditames do capital em solo paranaense. Nos Quadros a seguir observamos a existência de famílias acampadas nas regiões Norte, Sul, Noroeste, Centro-Oeste, Oeste, Sudoeste e no Centro paranaense:

Quadro 3 - Acampamentos da Região Norte do Paraná

MUNICÍPIO	NOME DO ACAMPAMENTO	NOME DA FAZENDA	Nº DE FAMÍLIAS
Londrina	Eli Vive	Pré-Assentamento	600
Ortigueira	Maila Sabrina	Brasileira	410
Porecatu	Herdeiros da luta de Porecatu	Variante	370
Florestópolis	Manoel Jacinto	Santa Maria	110
Jacarezinho	Valmir Motta de Oliveira	Itapema	85
Congonhinhas	Fazenda Pompeia	Pompeia	85
Ribeirão do Pinhal	Nova Esperança	Pau D'alto	68
Florestópolis	Zilda Arns	Porta do Céu	45

Fonte: adaptado de MST (2011)

Quadro 4 - Acampamentos da Região Sul do Paraná

MUNICÍPIO	NOME DO ACAMPAMENTO	NOME DA FAZENDA	Nº DE FAMÍLIAS
Ipiranga	Lustosa	Competi	100
Ponta Grossa	Emiliano Zapata	Embrapa	52
Teixeira Soares	Eli Dallemole	Dentro da Carvorite	45
Paula Freitas	Reduto do Caraguatá	Cinserro	33
Antonina	José Lukcemberg	S. Rafael	20
Irati	Mario Lago	Meralto (Banestado)	15

Fonte: adaptado de MST (2011)

Quadro 5 - Acampamentos da Região Noroeste do Paraná

MUNICÍPIO	NOME DO ACAMPAMENTO	NOME DA FAZENDA	Nº DE FAMÍLIAS
Querência do Norte	Seb. da Mata	Água da Prata	195
Mariluz	Santa Luzia	Santa Luzia	75
Guairaça/Planaltina do PR	Elias Gonçalves de Meura	Santa Filomena	75
Cruzeiro do Sul	Padre Josimo	Dora Lucia	52
Querência do Norte	Perdigão	Perdigão	8

Fonte: adaptado de MST (2011)

Quadro 6 - Acampamentos da Região Centro-Oeste do Paraná

MUNICÍPIO	NOME DO ACAMPAMENTO	NOME DA FAZENDA	Nº DE FAMÍLIAS
Rio Branco do Ivaí	01 de Setembro	Mestiça	240
Barbosa Ferraz	Irmã Doroty	São Paulo	61
Campina da Lagoa	Vale do Piquiri	Maeda	25
Barbosa Ferraz	Junqueira	Muquilã	17
Campina da Lagoa	Nossa Sra. Aparecida	3 Perobas (Maeda)	10
Sem dados	Muquilão	Sem dados	07
Sem dados	Santa Rita	Sem dados	05
Barbosa Ferraz	Santa Rita II	Sem dados	05

Fonte: adaptado de MST (2011)

Quadro 7 - Acampamentos da Região Oeste do Paraná

MUNICÍPIO	NOME DO ACAMPAMENTO	NOME DA FAZENDA	Nº DE FAMÍLIAS
Cascavel	1º de Maio	Castelo	350
Matelândia	Chico Mendes	Boito	156
Cascavel	1º de Agosto	Cajati	140
Cascavel	Dorcelina Folador	Cajati	120
Ibema	Chico Mendes	Formiga/Badoti	100
Cascavel	Sete de Setembro	Rimafrá/Kelly	90
Cascavel	Casa Nova	Cajati	55
Lindoeste	Santo Expedito	Trento	45
Ramilândia	28 de Outubro	Casa Amarela	17
Matelândia	Padre Josimo	Zanela/Banestado	11

Fonte: adaptado de MST (2011)

Quadro 8 - Acampamentos da Região Sudoeste do Paraná

MUNICÍPIO	NOME DO ACAMPAMENTO	NOME DA FAZENDA	Nº DE FAMÍLIAS
Mangueirinha	Morro Alto	Trombini	120
Honório Cerpa	Sete Povos das Missões	Pinhal Flek	87
Renascença	Karl Marx	Araçá	85
Renascença	7 de Setembro	Jaciretã	75
Palmas	Cacique Cretã	Olvepar/Fazenda das Conchas	75
Marmeleiro	S. Francisco	Reserva	61

MUNICÍPIO	NOME DO ACAMPAMENTO	NOME DA FAZENDA	Nº DE FAMÍLIAS
Clevelândia	Mãe dos Pobres	Morais	56
Renascença	Nova Geração/Capinzal	Jaciretã	55
Coronel Domingos Soares	Do Marcon	Marcon	52
Renascença	Santa Rita	Jaciretã	49

Fonte: adaptado de MST (2011)

Quadro 9 - Acampamentos da Região Centro do Paraná

MUNICÍPIO	NOME DO ACAMPAMENTO	NOME DA FAZENDA	Nº DE FAMÍLIAS
Pinhão	São Joaquim	São Joaquim	250
Pinhão	Filhos da Terra	Zattar	240
Guarapuava	XX de Novembro	Curi	185
Guarapuava	Nova Geração	GVA	155
Porto Barreiro	Porto Barreiro	Manasa	135
Quedas do Iguaçu	Três Elos	Rio Grande/3 Elos	120
Quedas do Iguaçu	Conquista	Araupel	120
Pinhão	São Joaquim	Zattar	60
Reserva do Iguaçu	Quarenta e Oito	Sem dados	51
Pinhão	São Sebastião	Zattar	45
Pinhão	Janaína de Freitas	Zattar	36
Quedas do Iguaçu	Conquista	Solidor	36
Foz do Jordão	Vila Brasil	Trombini	35
Candói	Via Campesina	Zattar	35
Pinhão	Dona Julia	Zattar	25
Laranjeiras	Recanto da Natureza	Passo Liso	15

Fonte: adaptado de MST (2011)

Os 64 acampamentos do MST localizados no Estado do Paraná expressam o primeiro momento da territorialização camponesa. Optar pelo acampamento é uma decisão difícil, pois são espaços de transição na luta pela terra, que denotam a materialização de uma ação coletiva, tornando pública a intenção de reivindicar o direito pela terra para produção e moradia. Fernandes (2012a, p. 21) afirma que:

A formação do acampamento é fruto do trabalho de base, quando famílias organizadas em movimentos socioterritoriais se manifestam publicamente

com a ocupação de um latifúndio. Com esse ato, as famílias demonstram sua intenção de enfrentar as difíceis condições nos barracos de lona preta, nas beiras das estradas; demonstram também que estão determinadas a mudar os rumos de suas vidas, para a conquista da terra, na construção do território camponês.

Embora as atuais políticas compensatórias e neoliberais do Estado brasileiro, como o programa Bolsa Família, tenham desmobilizado os acampamentos do MST, o movimento continua sendo um espaço de constante aprendizado político, pedagógico e social para a continuação da luta nas áreas de reforma agrária.

Os assentamentos do MST são resultado da luta iniciada nos acampamentos, ganham projeção a partir da luta dos acampados que participam dos processos de ocupações de terras para se tornarem assentados (LEITE, 2012). Os assentamentos constituem outro estágio na luta por reforma agrária que, em posse da terra, precisa se organizar, produzir e lutar por todos os direitos básicos à sua sobrevivência, por exemplo, a produção de alimentos gerados por meios que respeitem a natureza, como a agroecologia.

No estado do Paraná existem 285 assentamentos de reforma agrária, a maioria deles localizada nas Regiões Centro e Centro-Oeste, regiões que concentram terras inapropriadas para a agricultura, aumentando os índices de pobreza em alguns assentamentos (MAPEAMENTO DA POBREZA NO PARANÁ, 2003). De forma geral, os assentamentos confirmam as teses contra-hegemônicas e demonstram que é possível viver para além do capital. Para produzir apoiam-se nas técnicas da agroecologia, contrária às técnicas agrícolas da monocultura, utilização excessiva de agrotóxicos e degradação do meio ambiente. O MST (2007) considera a agroecologia como um meio para resistir e buscar construir uma alternativa de luta por terra no Brasil, sem destruir a natureza.

No Paraná, os assentamentos do MST são ligados a uma matriz produtiva agroecológica, gerando impactos positivos no meio ambiente. No Assentamento Paulo Freire, em São Jerônimo da Serra/PR, as famílias organizaram a Cooperativa Central de Reforma Agrária (CCA), que visa implantar experiências em sistemas agroflorestais e viveiros, além do Centro de Formação Popular em Agroecologia, um espaço didático e pedagógico para socialização das implantações da agroecologia (MST, 2007).

Em Paranacity, Assentamento Santa Maria, norte do Paraná, vivem 21 famílias que organizaram a Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória Ltda (COPAVI). Atualmente, a o Assentamento Santa Maria é um dos mais bem-sucedidos no Estado, de acordo com o INCRA. Na COPAVI são produzidos leite e derivados, frangos, suínos e derivados, cana-de-açúcar e hortaliças agroecológicas (MST, 2009). Em Querência do Norte existem dois

grandes assentamentos, Pontal do Tigre (327 famílias) e Che Guevara (70 famílias), que respondem pela produção de 33% de arroz do Estado do Paraná e 0,34% da produção brasileira. As famílias organizaram a Cooperativa de Comercialização da Reforma Agrária Avante Ltda (COANA), que possui um rendimento médio de 6.538 quilos de arroz por hectare, superior à média nacional, que produz 4.127 quilos por hectare (MST, 2009).

O MST, ao longo da década de 1990 e 2000, globalizou sua luta e esperança por um Brasil sem latifúndio. Atuou na busca de seus objetivos associados à reforma agrária, por meio da luta de diversos setores do movimento, tais como: educação, cultura, infraestrutura social, políticas agrícolas, saúde e outros. Há quase três décadas nasceu e especializou-se por meio da ocupação de terras, utilizando o instrumento da luta social e coletiva de trabalhadores (as) rurais, que de acampados tornaram-se assentados, os quais tentam manter dignidade e garantia de direitos no campo brasileiro.

Conforme Fernandes (2012b), a luta atual do MST, nacionalmente e também no âmbito estadual, não é tão somente a luta pela reforma agrária, mas a luta por uma Reforma Agrária Popular, que inclua a reestruturação da produção, das técnicas e das escalas para produzir a soberania alimentar. Dessa forma se amplia os direitos no campo brasileiro, perpassando o campo com a democratização de todos os níveis da educação e da produção de alimentos saudáveis à sociedade atual. É de extrema necessidade destacar que a dicotomia entre campo e cidade deve ser desmistificada, pois o campo e a cidade podem expandir conjuntamente lutas sociais significativas e transformadoras, como aconteceu no final da década de 1990 no Paraná, contra as barbáries cometidas contra aos trabalhadores (as) rurais. Nesse sentido, observamos que a ruptura do paradigma da dicotomização campo *versus* cidade começa a ser arranhada, mas, ainda falta muito para construir um projeto de sociedade baseado na emancipação humana dos sujeitos sociais, sejam eles do campo ou da cidade.

4 EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO: A SUBORDINAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ÀS DEMANDAS DO CAPITAL

A educação entendida pelos capitalistas é a base para o alcance da equidade social e meio para a conversão de um país periférico às prerrogativas da produtividade e da competição econômica no âmbito mundial. Essa percepção de educação atualmente está enraizada à sociedade capitalista, pois articula a educação ao desenvolvimento em moldes semelhantes à teoria do capital humano. Atribui à escola, aparelho ideológico do Estado, o papel de disseminar a ideologia dominante, reproduzindo as condições de produção e reprodução concernentes à classe burguesa¹³⁰.

Para essa concepção de educação ser estabelecida na agenda das políticas educacionais brasileiras, como eixo do desenvolvimento econômico e formação de mão-de-obra para o trabalho, foram imperiosas as contribuições, na década de 1960, de organizações multilaterais de financiamento, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial¹³¹. Contou com a contribuição ideológica e política da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) para estabelecer a educação sob o eixo econômico necessário à manutenção hegemônica do capital.

Saviani (2008b, p. 370) afirma que em 1967, ano em que o primeiro livro de Theodor Schultz sobre o valor econômico da educação foi publicado no Brasil, também foi publicada uma coletânea de textos intitulada “Desenvolvimento, trabalho e educação”, com a organização e introdução de Luiz Pereira, referente a textos de agências multilaterais, reunidos em 1962, que considerava “[...] a educação como investimento, versando sobre os fundamentos econômicos e sobre a formação de mão-de-obra”.

Desde a década de 1950 constatamos apoios financeiros e orientações internacionais para a educação nos acordos entre Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID), mais conhecidos como Acordos MEC-USAID. A Reforma Universitária de 1968 e a elaboração e aprovação da Lei nº. 5.692/1971 buscavam

¹³⁰ Referencial de leitura: Althusser (1980).

¹³¹ É necessário explicitar que o BIRD integra o Banco Mundial e que muitas vezes são confundidos. O Banco Mundial é formado por duas instituições: o BIRD e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). O objetivo geral do Banco Mundial é reduzir a pobreza no mundo e o BIRD tem sua atuação específica no sentido de promover o desenvolvimento econômico, social por meio de empréstimos financeiros. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/bancomundial/>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

vincular o ensino primário, secundário e superior aos mecanismos de mercado e ao projeto de modernização consonante com os requerimentos do capitalismo internacional (SAVIANI, 2008b).

Na década de 1970, a reorganização das escolas com a pedagogia tecnicista, ou o aprender a fazer¹³², orientada por Anísio Teixeira e Valnir Chagas, proporcionava a educação como o meio de equalização social, a fim de equilibrar o sistema produtivo. Nesse aspecto, Saviani (2008b, p. 383) pontua que a escola “[...] perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre a escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações” e não relacionada diretamente com o desenvolvimento do sistema produtivo, no qual se entende que a educação foi reduzida historicamente a habilidades produtivas e é a chave para o progresso e modernização orientada pelas elites dominantes.

Na década de 1980, em meio ao contexto de abertura democrática, houve a circulação de propostas contra-hegemônicas de educação, Estado e sociedade, mas também houve a “transição democrática” e a inserção do neoliberalismo pelas vias da burguesia, com estratégias de conciliação feitas pelo alto¹³³ visando a garantia da continuidade da ordem socioeconômica e camuflando os antagonismos entre as classes sociais. Esse contexto possibilitou a abertura de espaços de obtenção de consensos dos dominados aos interesses da elite dominante (SAVIANI, 2008b). Detectamos a orientação financeira do BID, BIRD e Banco Mundial nos programas de desenvolvimento econômico e educacional no Paraná, como veremos na seção “Educação como política social: o Estado do Paraná e seus vínculos com as tendências nacionais no âmbito da reestruturação capitalista”.

A tendência de acordos e influências internacionais nas políticas brasileiras, bem como na educação, enraíza-se com a ordem hegemônica capitalista desde a formação do Brasil colônia. Entretanto, a partir da década de 1990, intensificou-se devido aos processos de reestruturação capitalista por meio de reformas no Estado e na educação, perpetuando as entranhas do capital na formação do homem pós-moderno, observado pelos critérios da eficiência e eficácia, custo-benefício, competitividade e produção centrada no caráter economicista.

A educação é entendida, na perspectiva capitalista, como um investimento em capital

¹³² Saviani (2008) considera que a pedagogia tradicional relacionava-se com a questão do aprender, a pedagogia nova relacionava-se ao aprender a aprender e na pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. Conceitos esses muito semelhantes ao que o Relatório Delors (UNESCO, 1996) irá propor para a educação brasileira na década de 1990.

¹³³ Novamente detectamos uma ação baseada nas explicitações de Gramsci sobre a revolução feita pelo alto, marginalizando a classe trabalhadora.

humano individual que habilita as pessoas para a competição por empregos disponíveis. A formação humana no capital baseia-se para o acesso às condições de empregabilidade, o que não garante o acesso do indivíduo a um emprego, pelo fato de que no modo de produção capitalista não existe emprego para todos. A economia pode crescer, mas os altos índices de desemprego continuarão, a isso chamamos de desenvolvimento excludente, projetando, ainda, a pedagogia da exclusão que introduz ao indivíduo a responsabilidade e a culpabilidade em ter buscado ou não condições para o acesso à empregabilidade por meio da formação educacional (SAVIANI, 2008b).

De acordo com a reestruturação capitalista e a subordinação das políticas educacionais ao capital, percebemos que as inferências internacionais ganharam destaque no final da década de 1980, com o Consenso de Washington (1989) e com a definição de uma agenda internacional para a educação inaugurada nos anos 1990, materializada em diversos eventos internacionais, tais como: a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989); a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtiem, Tailândia (1990); a Conferência de Nova Delhi (1993); o Encontro de Dakar, Senegal (2000); as reuniões do Projeto Principal de Educação na América Latina e do Caribe (PPE/PROMEDLAC), iniciado no final da década de 1970 e o Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe (PRELAC), que dá continuidade ao PPE/PROMEDLAC (VIEIRA, 2001).

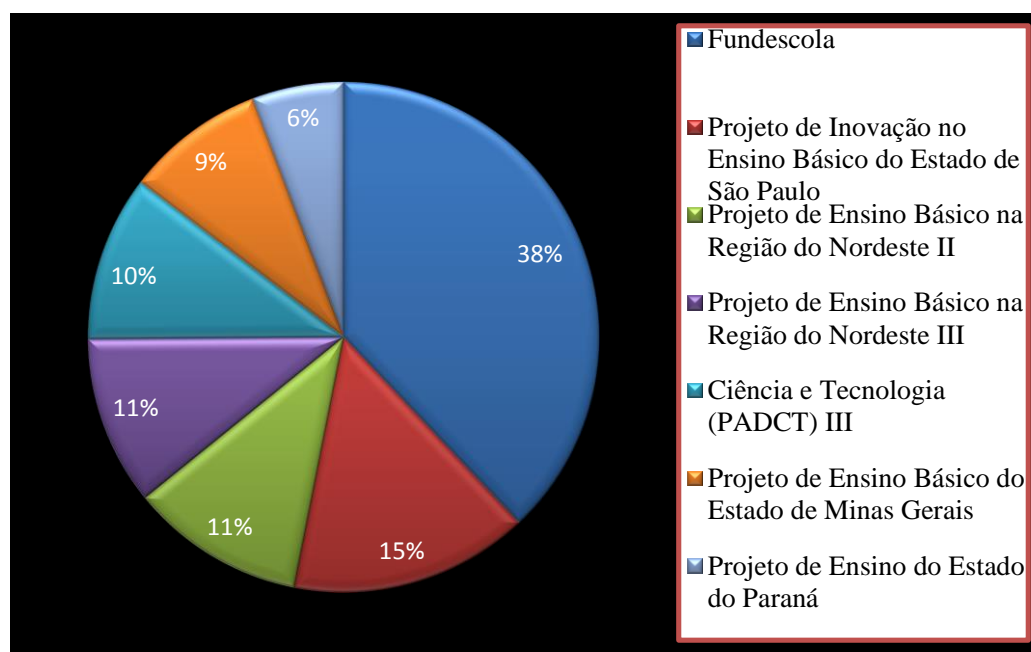
Para discutir a contenção da pobreza extrema das populações rurais atreladas à educação, observamos a Cúpula Mundial de Alimentação, em Roma, Itália (1996) e a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, em Johannesburgo, África do Sul (2002). Posteriormente, FAO e UNESCO proporcionaram o lançamento do projeto da Educação para a População Rural (EPR) na primeira reunião intergovernamental do PRELAC em Havana, Cuba (2002), em consonância com as medidas de combate à pobreza extrema e formas para sua contenção no discurso proferido por James D. Wolfensohn (presidente do Banco Mundial) na Reunião Anual do Grupo do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), em Hong Kong (1997) (UNESCO; FAO, 2004).

Segundo Vieira (2001), esses eventos contemplam pautas de interesse comum, discutidas por representantes dos países signatários das agências multilaterais. Desses eventos derivam declarações de intenções, documentos e recomendações com os quais os países signatários se comprometem com os diferentes acordos firmados. Como exemplo temos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que firma o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAs), universalização do acesso à educação e promoção da equidade social, a qual o Estado brasileiro materializa por meio da elaboração

do arcabouço jurídico para a educação no país a partir da LDB - Lei nº. 9394/96, Plano Nacional de Educação (2001-2010), Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução 02/98), demais documentos legais e com a reforma na educação e no papel da escola, efetuando as mudanças necessárias nos modelos pedagógicos e de gestão. O conceito de educação que historicamente tem sido construído pela burguesia passa a legitimar a hegemonia do capital por meio das orientações das agências multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL e FAO.

Vieira (2001, p. 62) explicita que as discussões do papel das agências multilaterais na educação brasileira concentram-se nas ações do Banco Mundial, por este ser importante ator econômico na definição da política educacional recente no Brasil por meio de acordos financeiros “[...] com a União (Projeto Nordeste e Fundescola) e Estados (Minas Gerais, São Paulo e Paraná, para citar os projetos que envolvem maior aporte de recursos).” No quadro abaixo, constatamos os investimentos financeiros do Banco Mundial feitos na educação brasileira ao longo da década de 1990:

Gráfico 4 - Investimentos do Banco Mundial na educação brasileira



Fonte: adaptado de VIEIRA (2001, p. 65)

Na perspectiva de Fonseca (1998), o Banco Mundial manteve estreita relação internacional com os países da América Latina por meio de uma lógica economicista instituída pela ordem capitalista internacional, articulando cooperação e intervenção ao setor

social por meio de orientações políticas, financeiras e ideológicas a serem aceitas pelos países credores.

A cooperação das agências multilaterais, como UNESCO, UNICEF, FAO e CEPAL, juntamente com o Banco Mundial também delimitou princípios de sustentabilidade, justiça e igualdade social, por meio dos seguintes objetivos: combater a pobreza, mediante promoção da equidade social, destacando a saúde e a educação como instrumento desse combate; buscar a eficiência na condução de políticas públicas, cuja medida seria pela relação econômica custo-benefício/eficiência e eficácia; buscar a modernização administrativa dos diferentes setores sociais e econômicos por meio de políticas descentralizadas, que aspirem à participação e autonomia da sociedade civil na condução dos serviços sociais. Estas estratégias cumprem com a intervenção e cooperação entre o Banco e seus países credores (FONSECA, 1998), (VIEIRA, 2001).

Um conceito que frequentemente aparece nas políticas, ações e documentos das agências multilaterais, principalmente do Banco Mundial, é o termo equidade, que substituiu a igualdade social por igualdade de oportunidades, porém com interpretação equivalente. Fonseca (1998) evidencia o conceito equidade como grande princípio orientador das políticas educacionais propostas para os países em desenvolvimento, com contingentes de população pobre. Leher (1998, p. 09) corrobora que todo indivíduo que for incluído socialmente pela escola terá condições de “[...] disputar, com chance, um emprego”, o que implica no fator da equidade social. Contudo, o consenso apregoado por agências multilaterais e consentidas pela sociedade civil evidencia a afirmação de Pereira (2009) sobre o Banco Mundial atuar não só como ator financeiro, mas político e, sobretudo, ideológico.

Entendemos que essa agência multilateral, de caráter financeiro, preocupa-se com a redução das taxas de analfabetismo e pobreza, harmonia social e redução de conflitos sociais, que são possibilitados pelas contradições do capital. A agência deixou de direcionar investimentos em infraestrutura e crescimento econômico para propulsar investimentos em setores sociais e orientar a reforma das políticas sociais nos países em desenvolvimento, como os países da América Latina e Caribe. Por meio do discurso da equidade e redução da pobreza, o Banco Mundial propalou a intenção de inserir os pobres no mercado de trabalho e a educação passaria, assim, a ser o instrumento para a empregabilidade (FRIGOTTO, 2002).

O Estado capitalista passa a ter responsabilidade de investir nos serviços sociais básicos, focalizados aos pobres, como saúde, educação e nutrição, conceitos que visam a equidade social. Isto é, proporcionando esses serviços, todos teriam a mesma oportunidade de ascensão social. No Brasil, podemos constatar exemplos de auxílio do Estado às famílias

menos favorecidas: Programa Bolsa Família, Plano Brasil Sem Miséria e Ação Brasil Carinhoso. Esses são programas criados pelo Governo Federal nas gestões, respectivamente, de Lula e Dilma Rousseff,¹³⁴ a fim de reduzir a pobreza extrema no país. No entanto, na totalidade brasileira, esses programas pretendem a contenção da pobreza para que o capital continue sendo perpetuado, porém com uma face mais humana e igualitária, já que auxilia os pobres a elevar sua qualidade de vida dentro de uma concepção de auxílio social concebida pela classe burguesa.

Tomamos como exemplo o Programa Bolsa Família, do governo federal brasileiro, pois dele podemos constatar por meio dos relatórios de informações sociais, desenvolvidos pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS, 2012), que a estimativa de famílias pobres que são atendidas pelo Programa é de 13.524.123 e, de acordo com o PNAD 2006, a estimativa de famílias de baixa renda é de 22.231.781. Assim, o relatório do MDS demonstra que existem 23.199.513 famílias cadastradas no Programa e, desse total, existem 21.378.402 famílias cadastradas com renda per capita mensal de até ½ salário mínimo e, ainda, 17.793.727 famílias que vivem com renda mensal de até R\$140,00.

É imperioso destacar que o Programa Bolsa Família apresenta limites na abrangência das famílias pobres e que para tentar suprir a demanda das classes menos favorecidas, o governo federal criou o Plano Brasil Sem Miséria, que visa atender as famílias pobres que o Estado brasileiro, ainda, não conseguiu atender com suas ações.

O Plano Brasil Sem Miséria propõe-se a atender famílias que vivem em regiões afastadas ou que são praticamente invisíveis à totalidade brasileira, como por exemplo, as populações do campo, as quais, ainda, serão analisadas nesta pesquisa por meio do programa Brasil Sem Miséria no Campo, articulado com as orientações do documento da FAO e UNESCO (2004).

Nos gráficos abaixo, percebemos que o investimento nas camadas mais vulneráveis da sociedade aumentou, contudo, é necessário analisar se este aumento é proporcional ao aumento da pobreza no país ou o referido Programa tem conseguido ampliar os investimentos para redução da pobreza.

¹³⁴ Mais informações sobre a Ação Brasil Carinhoso como extensão do Programa Bolsa Família às crianças da primeira infância (0 a 6 anos de idade), ver: <http://brasilcarinhoso.net/>.

Gráfico 5 - Evolução de famílias atendidas pelo programa Bolsa Família



Fonte: MDS (2012, s/p).

Gráfico 6 – Evolução do valor total do Programa Bolsa Família



Fonte: MDS (2012, s/p).

Acompanhando as discussões que intensificaram a necessidade de conter a pobreza no Brasil, a educação passou a desempenhar papel importante em relação às demandas econômicas e às novas relações de trabalho proeminentes do contexto de mundialização do capital. Oliveira (2000) acrescenta que essas mudanças educacionais adotaram o mesmo

princípio da administração gerencial que o Estado adotou, implicando em mudanças na formulação, implementação e gestão das políticas educacionais.

A reforma das políticas educacionais deixa de buscar uma educação que atenda aos objetivos de progressos técnicos e industriais, como nas décadas de 1950, 1960 e 1970, para focalizar a Educação Básica,¹³⁵ adequada aos padrões de empregabilidade ao acompanhar o processo de reestruturação capitalista. A Educação Básica, conforme a nova agenda pautada no ideário neoliberal, deveria garantir ao ensino fundamental, por exemplo, um mínimo de conhecimentos para que os cidadãos se integrem à sociedade atual (OLIVEIRA, 2000). Constitui-se assim o que Saviani (2008b, p. 442) e Kuenzer (2005) denominam de “inclusão excludente”, na qual a estratégia é incluir os estudantes no sistema escolar brasileiro, em diferentes níveis e modalidades, sem os padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho.

Essa estratégia de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque viabiliza a apresentação quantitativa da ampliação do atendimento escolar, aproximando-se da realização de metas como a Educação para Todos e os Objetivos do Milênio, por exemplo. Para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos que fazem os alunos permanecerem nas escolas por maior tempo ou pela antecipação do ingresso das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental, como podemos ver na mudança da educação para o Ensino Fundamental de nove anos e na aprovação automática – mecanismos estes que nos tem apresentado baixa qualidade. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade e, ainda, sentindo-se responsáveis por não terem buscado mecanismos melhores para sua formação educacional e profissional e, de não terem aproveitado as oportunidades ofertadas pelos governos.

A Educação Básica passou a ter centralidade nas políticas sociais, porque estava intimamente relacionada com a possibilidade dos indivíduos reduzirem a pobreza e terem acesso ao mercado de trabalho, definindo assim, os princípios defendidos pelo Banco Mundial, principalmente a equidade social, no que tange a ampliação da escola, para que os indivíduos, quando formados por ela, possam ter oportunidades iguais de serem inseridos no

¹³⁵ Oliveira (2000) explicita que, a partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Básica constitui-se como a soma da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Contudo, a prioridade da educação para o Banco Mundial e demais agências multilaterais é focalizada no Ensino Fundamental. Portanto, cada vez que o termo “Educação Básica” aparecer no texto, deve-se entender pelo mesmo viés das agências internacionais, as quais focalizam a compreensão da Educação Básica somente no Ensino Fundamental, salvo mudanças que serão anunciadas.

mercado de trabalho, possibilitando assim a diminuição das desigualdades sociais¹³⁶.

Vale lembrar que o planejamento, a implementação e a execução das políticas sociais deveriam atender ao processo de reestruturação capitalista, portanto, o neoliberalismo passou a subsidiar as políticas sociais focalizadas na educação brasileira por meio das orientações advindas das agências multilaterais ligadas ao sistema ONU. Por isso, Marrach, citado por Antunes de Sá (2004) ressalta que:

[...] o neoliberalismo está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico (MARRACH, 1996, p. 42-43 *apud* ANTUNES DE SÁ, 2004, p. 58).

As políticas educacionais brasileiras passaram por reformas que implicariam na adoção do ideário neoliberal às suas práticas, chegando a ser evidenciadas no lócus de cada escola, sejam elas municipais, estaduais, federais ou privadas. Contudo, visaria formar um novo cidadão para acompanhar as transformações da sociedade capitalista, cidadão que seria chamado, pelos documentos internacionais, de “cidadão moderno”. Esse conceito de cidadania é relacionado à competitividade e à adequação dos indivíduos aos processos de reestruturação capitalista, como nos afirma o documento da CEPAL “Educação: eixo da transformação produtiva com equidade”, publicado em espanhol em 1992 e traduzido para o português em 1995 e que ainda será discutido nesta seção.

A partir do pressuposto dos cidadãos dominarem os códigos da modernidade,

¹³⁶ Podemos ver um processo ideológico e educacional semelhante nas primeiras décadas do século XX, nos EUA, quando John Dewey (1859-1952) propôs, com a Escola Nova, a promoção de oportunidade de escolarização a todos os economicamente desiguais para resgatar uma pseudo “igualdade” tão proclamada pela burguesia, favorecendo por meio da educação e da democracia a hegemonia da classe dominante. Ao propor uma teoria que tinha a intenção de criticar a desigualdade social produzida pelo capitalismo, acabou legitimando-a ao substituir a igualdade de convivência harmônica das classes antagônicas, sendo este uma forma de controle moral remetendo à educação uma responsabilidade social muito grande. Nessa perspectiva, o Estado se apropriou da nova função da escola e delegou a ela a responsabilidade por conter as mazelas sociais geradas pelo modo de produção capitalista. No Brasil, a Escola Nova encontrou muitos simpatizantes que possibilitaram semelhante processo na educação a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. Entre eles estava Anísio Teixeira (1890-1971) que frente às exigências sociais que emergiam do recente processo de industrialização e às mudanças do cenário político com a implantação do Estado Novo, via necessidade de uma proposta educacional que atendesse ao aumento da classe trabalhadora no país em face às transformações da sociedade capitalista. Podemos detectar processo semelhante a partir de 1990, momento em que passou a ser exigida do trabalhador maior qualificação no seu enfrentamento às novas relações do mundo do trabalho. A escola suplantou os conteúdos científicos e despertou os sentimentos pacíficos, de tolerância, solidariedade, cooperação, entre outros, que nada mais são do que estratégias para a manutenção da exploração do trabalhador. Encontramos essas orientações nos documentos de políticas educacionais das organizações internacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que contribuem para a formação de um caráter a-histórico, desfocando as reais necessidades materiais da sociedade (GALIANI, 2009), (SAVIANI, 1995; 2008).

acompanhando as transformações da sociedade capitalista, centraliza-se a Educação Básica, afirmando o mínimo de conhecimentos dos conteúdos compatíveis à inserção e/ou adaptação no mercado de trabalho. A educação básica garantiria subsídios para a participação cidadã na sociedade e, sobretudo, seria agente de alívio à pobreza, ou seja, instrumento que propicia melhor distribuição de renda à população mais vulnerável (OLIVEIRA, 2000), entre elas a população rural, como nos afirmou o documento “*Educación para la población rural em Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*¹³⁷” (FAO; UNESCO, 2004) a ser analisado ao final desta seção.

No contexto da mundialização do capital, a exigência passa a ser centralizada no indivíduo para gerenciar o imprevisível, por isso, o sucesso de se adaptar à nova sociedade e ao mercado de trabalho depende da capacidade de aprender a aprender, buscando a flexibilização dos sujeitos em se adaptar ao desenvolvimento econômico. A educação passa a ser afirmada por sua busca permanente, ou seja, ao longo de toda a vida, para responder ao desafio de um mundo em rápida transformação, como podemos constatar no “Relatório Jacques Delors”, publicado pela UNESCO em 1996.

Para debater a centralidade da educação brasileira como instrumento de regulação social é necessário evidenciar a procedência das orientações que sustentam as estratégias tomadas pelas políticas educacionais brasileiras. É imperioso lembrar que as orientações às políticas educacionais advêm de quatro principais setores: o primeiro e o que nos cabe apresentar nesta pesquisa, são os princípios norteadores das organizações multilaterais (Banco Mundial, CEPAL, UNESCO e FAO). O segundo abrange os programas governamentais que fomentam a formulação de instrumentos legais para a execução da Educação Básica (que evidenciaremos nesta pesquisa a partir dos programas centralizados no Estado do Paraná). O terceiro advém das propostas das instituições empresariais e o quarto refere-se às entidades sindicais que representam os trabalhadores (OLIVEIRA, 2000).

Nesta seção, no item 4.1, levantamos os princípios norteadores das agências multilaterais para as políticas educacionais brasileiras, articuladas aos programas governamentais implementados no Brasil e no Paraná para execução das orientações neoliberais propostas para a Educação Básica. Conseqüentemente, essas orientações estendem-se para a educação da população rural, como forma de superar a pobreza extrema e, são materializadas no contexto camponês por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que juntamente com a Secretaria de Estado e de Educação do Paraná

¹³⁷ Educação para a população rural no Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México, Paraguai e Peru (FAO; UNESCO, 2004).

(SEED/PR) fomenta no campo a educação na perspectiva do agronegócio, concretizando assim, as políticas sociais de governo, sob o caráter neoliberal.

4.1 Educação como política social: o Estado do Paraná e seus vínculos com as tendências nacionais no âmbito da reestruturação capitalista

Portanto, é estabelecido o objetivo de mobilizar as instituições educacionais e os segmentos do governo e da sociedade **para a tarefa de elevação dos padrões de eficiência e qualidade da oferta de ensino e de promoção da equidade educacional** (PARANÁ, 1996, p. 75, grifo nosso).

Mediante os desdobramentos da Reforma do Aparelho de Estado e da educação, a partir da década de 1990, a educação passou a ser estratégia para regulação social, combate à pobreza e vista por uma perspectiva econômica (LEHER, 1998). As estratégias de combate à pobreza, por meio da educação, foram inseridas na pauta da agenda das políticas educacionais relacionadas às políticas econômicas de ajustes estruturais, as quais eram necessárias para compensar as populações pobres provenientes do contexto de reestruturação do capital e globalização da economia.

A partir do estudo de uma unidade da federação, o Estado do Paraná, analisamos as relações da política educacional vinculados aos desdobramentos da reforma do Estado e da educação no âmbito da reestruturação capitalista¹³⁸. A análise empreendida no lócus da educação paranaense permitiu compreender que sob as orientações internacionais (prescritas nos documentos das agências multilaterais Banco Mundial, CEPAL e UNESCO) e nacionais (expressadas pelos documentos do MEC), a educação deslocou da busca pela “Escola Cidadã” para a busca da “Escola de Excelência”. Conceitos estes que passaram a perpetuar no cenário educacional no Paraná, articulados à igualdade de oportunidades de educação e trabalho, ou seja, “equidade”, que transpassa o consenso hegemônico necessário à manutenção do capital a partir de 1990.

A proposta da Escola Cidadã foi anunciada no governo Requião (1991-1994) por meio do documento: “Paraná: Construindo a Escola Cidadã (1992)” que enfatizou a gestão democrática, o envolvimento da comunidade, a autonomia das escolas na elaboração do projeto pedagógico e a avaliação do desempenho escolar. Silva (2001) explicita a proposta da

¹³⁸ No capítulo anterior defendemos a ideia de que o Paraná foi lócus das proposições neoliberais no Brasil.

construção da Escola Cidadã paranaense sob as bases da defesa da escola pública e da educação popular, sistematizadas pelo então consultor da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), Moacir Gadotti.

No documento, Gadotti visa a escola pública única, autônoma e articulada com o movimento por uma educação popular. Contudo, no exercício das propostas da Escola Cidadã, o Estado do Paraná, que estava começando a se readequar aos moldes de modernização capitalista, implementou as propostas da escola de forma contraditória, mesclando concepções de igualdade e educação muito diferentes da proposta elaborada por Gadotti.

Silva (2001) afirma que no final da gestão de Roberto Requião (1991-94) houve uma ruptura na linha de argumentação do papel do Estado, comunidade e educação a partir do início das negociações de um financiamento para a escola básica paranaense entre SEED/PR e Banco Mundial. Como resultado dessas negociações originou-se o “Projeto de Qualidade no Ensino Básico do Paraná” (1994). Este projeto apresentou em seu conteúdo concepções totalmente diferentes da proposta da Escola Cidadã, adequando-se fielmente às concepções que as agências multilaterais de financiamento propunham em relação à contenção da pobreza e a igualdade de oportunidades. Dessa maneira, o projeto contribuiu para:

[...] o desenvolvimento de recursos humanos e redução da pobreza pelo investimento num programa de intervenções dirigidos à escola primária, destinado a aumentar o rendimento escolar entre os grupos menos privilegiados no Estado do Paraná (PARANÁ, BANCO MUNDIAL, 1994, p. 8).

Dessa orientação prescrita no projeto, a categoria pobreza começou a ser discutida no âmbito da gestão paranaense e é por meio dessa categoria que o empreendimento da igualdade de oportunidades para a educação e empregabilidade passou a ter referencial economicista, legitimando a ordem estabelecida pelo capital na sociedade moderna.

Antes de debater como a busca da Escola Cidadã passou para a necessidade do capital de constituir e buscar a Escola de Excelência, é imperioso destacar que os financiamentos externos e a proposta de políticas educacionais voltadas à manutenção do capital no Paraná não começaram a partir de 1990, mas emergem dos desdobramentos e contradições econômicas nacionais e internacionais produzidas na década de 1970 e 1980. A contribuição financeira das agências multilaterais como Banco Mundial, FMI, BIRD e BID nos países latino-americanos remontam às consequências da crise estrutural do capital na década de 1970 e da crise da dívida externa nos países da América Latina na década de 1980.

No Brasil, os investimentos externos foram iniciados no período da recessão econômica, crise fiscal do Estado brasileiro articulado com a crise da dívida dos países latino-americanos. Esse período constituiu terreno fértil para as referidas agências multilaterais negociarem a dívida desses países por meio de condicionalidades econômicas, financeiras, políticas e ideológicas, prescritas nos Planos de Estabilização aos empréstimos para os ajustes estruturais (1980) e setoriais (1983). As consequências das inferências financeiras externas foram a execução das reformas institucionais, econômicas e políticas e a racionalização dos investimentos no setor público, a partir de 1990, adequando-se às orientações impostas pelo capital mundializado (FIGUEIREDO, 2009).

É notória a percepção da realização das reformas de caráter neoliberal na sociedade brasileira a partir dos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), continuado por Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Mas, em governos anteriores, principalmente na ditadura civil-militar e no processo de redemocratização política do Brasil, podemos perceber as inferências econômicas na gestão do Estado brasileiro capitalista.

Para ilustrar os investimentos internacionais realizados no Brasil, tomamos como especificidade de análise os governos paranaenses a partir da década de 1980, por entendermos que o Paraná articula-se com os desdobramentos econômicos e políticos nacionais e internacionais e por fazer parte do cenário histórico que dá sentido a um dos nossos objetos de pesquisa, o MST que em 1980 começou a materializar ações de resistência contra as contradições produzidas pelo capital, contribuindo mais tarde, junto às articulações estadual e nacional na luta “Por uma Educação do Campo”.

Na realidade histórica paranaense de 1983 a 1994, houve três governos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) que direcionaram financiamentos internacionais no âmbito da educação por meio do governo federal e do BID e, posteriormente, por meio de negociações diretas entre o governo estadual, o BIRD e o Banco Mundial (GONÇALVES *et al.*, 2003).

O primeiro governo paranaense peemedebista (1983-1986), encabeçado por José Richa, foi marcado pelo processo de redemocratização política do país, a qual tomara direcionamentos divergentes do processo de abertura lenta, gradual e segura e/ou progressiva, empenhada pelo governo militar brasileiro. Entre 1974-1979, Geisel afirmava que o Brasil necessitava de uma mudança política, mas que essa deveria ser feita sob as bases da segurança militar e burguesa. Contudo, a partir da década de 1980, uma movimentação popular tomou frente aos processos de abertura política e contrariou as intenções do governo Geisel.

Como foi mencionada no capítulo anterior, a ditadura civil-militar contou com auxílios internacionais, inclusive financeiros, para sua execução. No processo de redemocratização política brasileira não se fez diferente, como nos aponta Fernandes (1986, p. 18-19, 26):

[...] a ditadura não seria desmantelada e serviria de guia a uma democracia *sui generis*, que sairia das entranhas do regime, como sangue do seu sangue. [...] as classes dominantes precisam de um Estado forte para preservar a ordem e reproduzir o seu poder real. [...] Acresce que o capital estrangeiro e as nações imperialistas também temem a ‘instabilidade política’. O que uniformiza (se não unifica) a convergência no tope em favor de um Estado forte, de uma democracia dócil e instrumental aos mais iguais.

Transpondo a análise conjuntural de Fernandes (1986) ao pensamento mais atual de Frigotto (2002), saímos de uma ditadura civil-militar para entrarmos em uma ditadura do capital, na qual a sociedade pós-1980 e 1990 passa a viver por meio dos moldes hegemônicos e a contribuir com a manutenção da ordem capitalista imposta, subjugando as relações humanas e sociais às relações mercantilistas, que tem como referencial a liberdade de mercado e a concepção de competitividade.

A unidade da federação paranaense, em acordo com as concepções de Estado capitalista na atual fase do capital financeiro, exerce a função de instrumento da classe dominante para os seus interesses particulares e como agente regulador e controlador do modo de produção capitalista (WANDERLEY, 2000). Executa a função de “[...] harmonia social que satisfaçam certos interesses das classes dominantes, desde que se mantenham nos limites permitidos pelas classes dominantes” (CURY, 1985, p. 55).

Gonçalves *et al* (2003) pontuam que a partir de 1980 o Brasil inseriu-se em tempos de crise econômica e seu reflexo no desempenho econômico e social do Estado do Paraná correspondeu ao pior desempenho da região sul brasileira, acentuando assim a pobreza dos paranaenses. Naquele momento, o Paraná carecia de construções e ampliação de escolas, bem como a redução dos custos para essa execução. Precisava da abertura de postos de trabalho para os desempregados, repartição de custos entre as instâncias governativas, investimentos no setor primário da economia paranaense, ou seja, o campo, prevendo a recuperação econômica regional e entre outras.

Para cumprir a necessidade do Paraná em investir e desenvolver o setor primário, foram feitos investimentos financeiros promovidos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no Projeto Integrado de Apoio ao Pequeno Produtor Rural (Pró-

Rural)¹³⁹, criado em 1979, iniciado em 1981 e executado até 1987. O financiamento contou com um montante de US\$ 197.886.000, desta cifra, 40% foram recursos do BID e 60% de contrapartida dos governos federal e estadual. O Pró-Rural dirigia-se ao atendimento do setor produtivo, comercialização de produtos agropecuários e expandia-se ao atendimento das necessidades sociais das áreas rurais, deprimidas economicamente (IPARDES, 1992).

Além de promover o crescimento da agricultura paranaense, o referido projeto previa abranger a educação no campo por meio da ampliação das escolas rurais nas áreas priorizadas pelo projeto¹⁴⁰, tendo em vista conter a intensificação do êxodo rural, aumento da produção agropecuária, aumento no nível de renda dos produtores e sua qualidade de vida - visou-se a recuperação econômica do Estado do Paraná (GONÇALVES *et al*, 2003). Segundo dados estatísticos do IPARDES (1992, p. 142), os investimentos do BID foram distribuídos em três setores da agricultura paranaense: a) apoio ao processo produtivo; b) infraestrutura de apoio à comercialização e c) social, na qual a educação recebia maior investimento com cerca de US\$11.848 mil vindos do BID e US\$14.440 mil de contrapartida local.

Tabela 3 - Investimento do BID no Programa Pró-Rural

SUBPROJETO	TOTAL	BID	LOCAL	INSTITUIÇÕES BENEFICIADAS
APOIO AO PROCESSO PRODUTIVO	77.703	16.552	61.151	
Crédito	32.695	-	32.695	Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural do Paraná – EMATER/PR, Banco do Brasil S/A
Assist. Técnica e Extensão Rural	15.438	1.202	14.236	EMATER/PR
Fomento Agropecuário	11.243	9.900	1.343	Companhia Agropecuária de Fomento Econômico do Paraná – CAFE DO PARANÁ
Reflorestamento	6.562	2.147	4.415	Instituto de Terras, Cartografia e Florestas – ITCF, EMATER/PR

¹³⁹ Segundo o IPARDES (1992, p. 01) os objetivos e orientações do Pró-Rural são similares aos demais Programas de Desenvolvimento Rural Integrado (PDRI), implementados com aporte do BID para as áreas rurais consideradas deprimidas dos países latino-americanos. Tais programas, negociados principalmente na década de 70 entre os governos nacionais e o BID, procuravam, via intervenção do Estado nas esferas produtivas, de infraestrutura e social, superar as condições de atraso de determinadas regiões rurais e os fatos que determinavam a baixa produtividade e pobreza entre os produtores nelas localizados.

¹⁴⁰ O Pró-Rural contemplou 61 municípios da região sudeste do Paraná, atendendo as sub-regiões do Litoral, Alto Ribeira, Alto e Médio Iguaçu, Alto e Médio Tibagi e Região Metropolitana de Curitiba. A escolha dessa região justificou-se pelos indicadores socioeconômicos que revelaram esses municípios como abaixo da média estadual (IPARDES, 1992, p. 01).

SUBPROJETO	TOTAL	BID	LOCAL	INSTITUIÇÕES BENEFICIADAS
Pesquisa Agropecuária	6.299	2.057	4.242	Fundação Instituto Agrônomo do Paraná – IAPAR
Regularização Fundiária	5.466	1.246	4.220	ITCF
SOCIAIS	56.375	27.596	28.779	
Educação	26.288	11.848	14.440	Fundação Educacional do Estado do Paraná – FUNDEPAR/CETEPAR
Saúde	17.659	9.652	8.007	Fundação de Saúde Caetano Munhoz da Rocha – FSCMR
Saneamento Básico	12.659	6.096	6.332	Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR
INFRA-ESTRUTURA DE APOIO À COMERCIALIZAÇÃO	46.553	22.261	24.292	
Estradas Rurais	35.259	15.533	19.726	Departamento de Estradas e Rodagem – DER
Armazenamento Coletora	6.614	5.646	968	Companhia Paranaense de Silos e Armazéns – COPASA
Cooperativismo	3.196	-	3.196	Banco de Desenvolvimento do Paraná – BADEP, EMATER/PR
Comercialização de hortigranjeiros	836	528	308	Centrais de Abastecimento do Paraná – CEASA/PR
Classificação	648	554	94	Empresa Paranaense de Classificação de Produtos – CLASPAR
Total	180.631	66.409	114.222	

Fonte: adaptado de IPARDES (1992, p. 142).

Os dados apresentados no quadro acima revelam que os investimentos financeiros realizados em subprojetos potencializaram a expansão das atividades econômicas no Paraná. No relatório do IPARDES (1992) elaborado para avaliar o Pró-Rural (1981-1987) foi pontuada a atuação dos organismos multilaterais, como BID e Banco Mundial, para o fomento do desenvolvimento econômico e social. No relatório, os objetivos são bem claros sobre a intenção desses organismos. Objetivam proporcionar a modernização das atividades econômicas, sejam elas dos ramos da indústria e/ou agricultura ou de infraestrutura e, com isso, possibilitar o investimento em programas sociais por meio de subprojetos sociais, como educação e saúde, que promovem condições de vida para as populações mais pobres. Estas

ações previam eliminar as barreiras comerciais dos países em processo de industrialização e acelerar o grande capital internacional nesses países.

As agências multilaterais buscavam compensar os pobres das desigualdades sociais a fim de fomentar a contenção social, mas, ao focalizar sua ação na região sudeste do Paraná, não contemplou todas as populações rurais que ali viviam, bem como os camponeses que viviam em toda extensão do Estado. Ao dirigir a transformação das economias de base agrícola e de subsistência para a de tipo industrial e altamente produtiva, o Estado paranaense não considerou as perspectivas históricas dos pequenos produtores rurais e estes não conseguiram obter benefícios do projeto, aumentando a concentração de pobreza dessas populações nas áreas rurais.

Os investimentos internacionais no Paraná voltaram-se ao desenvolvimento do setor agrícola e, em relação às ações educativas, a ampliação da educação de 1º grau e o financiamento da educação técnica, acordados pelo governo federal a partir do IV Acordo MEC/BIRD, por meio do Programa de Melhoria do ensino Agrícola e Industrial (EDUTECH) promovido entre 1980 a 1984 e prorrogado até 1990. O EDUTECH foi realizado sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e visava subsidiar a reformulação do Ensino Técnico, a partir da consideração dos avanços obtidos com as investigações desenvolvidas na área de educação e trabalho (CARVALHO *et al*, 2003).

Conforme Romagnani (2002), este acordo foi realizado na modalidade de ajustamento setorial, voltado a créditos para a agricultura. Nessa modalidade de empréstimo disponibilizado ao governo federal brasileiro, os recursos financeiros poderiam ser estendidos a outros setores, como para a educação técnica, expressada no projeto EDUTECH. No Paraná, o projeto teve como objetivo a melhoria de desempenho das escolas técnicas, inclusive, as voltadas para o setor agrícola.

O direcionamento que o Estado do Paraná implicou ao Pró-Rural e ao EDUTECH, no sentido de investir nas políticas educacionais das populações das áreas rurais, determinou perceptíveis indicadores de recuperação da atividade econômica paranaense, expressando considerável relevância na contribuição dos recursos adicionais do tesouro estadual (GONÇALVES *et al*, 2003), (IPARDES, 1992).

No segundo governo do PMDB no Paraná (1987-1990), por meio do governador Álvaro Dias, o contexto das negociações passou a ser empenhado pelo BIRD em decorrência da evolução da pobreza causada pelo processo de reabertura política, dinamizada pela reestruturação do capital. Segundo o IPARDES (1992, p. 75) entre 1985 e 1989, o “Produto

Interno Bruto do Paraná com a média dos gastos sociais nos governos estaduais no PIB do Brasil [...] demonstra que a do Paraná era inferior, 3,2% contra 4%”. Os dados expressam reflexos da economia nacional, que se apresentava com aceleração inflacionária devido à crise da dívida externa e o aprofundamento da cisão entre Estado e sociedade, com o aumento da pobreza.

Dentro desse quadro econômico, o Estado do Paraná não possuía recursos públicos para concretizar as demandas sociais, como para a educação e para a saúde. Na educação, a medida tomada pelo governo estadual no período entre 1987 e 1990 foi a “[...] transferência do custeio do ensino das séries iniciais do ensino fundamental, nas modalidades regular, supletiva e especial, para as administrações municipais e a busca de financiamentos externos” (GONÇALVES et al, 2003, p. 83).

Em relação à busca de financiamentos externos, o programa da SEED/PR viabilizado com os recursos do BIRD¹⁴¹ foi o Programa de inovação em Educação Básica (1988), que proporcionou a execução do Ciclo Básico de Alfabetização com promoção automática e previa a expansão da rede por meio de construções de salas de aula, expansão da educação pré-escolar e educação especial, complementação alimentar, melhoria da saúde escolar, material didático, equipamento escolar, contratação e capacitação dos professores e treinamento técnico de profissionais que pudessem controlar e avaliar o Programa. A autora acrescenta que “a duração prevista para o projeto era de cinco anos (1989-1993) e os custos orçados em U\$\$ 56 milhões, sendo U\$\$ 26 milhões relativos ao empréstimo do Banco Mundial e U\$\$ 30 milhões referentes à contrapartida estadual” (GONÇALVES, 2003, p. 84).

Com o Programa esboçado e em fase de implementação, o BIRD foi chamado para iniciar as negociações com a SEED/PR com duas missões: de exploração e de orientação para viabilizar a execução do programa a partir de 1989. Contudo, o BIRD observou frentes da educação que não estavam de acordo com as recomendações, como as construções escolares, a educação pré-escolar e a educação especial. De acordo com as orientações dos bancos internacionais, o Paraná deveria priorizar as séries iniciais do ensino fundamental para melhoria da sua eficácia, dentro da ótica econômica e de orientação neoliberal. Sobre as construções, elas deveriam estar de acordo com o padrão estabelecido para empréstimos destinados à infraestrutura educacional nos países da América Latina e Caribe (SILVA, 2001).

Durante o governo de José Sarney foram vetados todos os novos empréstimos

¹⁴¹ Figueiredo (2009) afirma que em estados como São Paulo, Minas Gerais, Goiás, entre outros, aconteceram, simultaneamente, o investimento externo do BIRD na área educacional.

estaduais de recursos externos por conta da inflação e do crescimento da dívida externa. Dessa forma, a proposta da SEED/PR articulada com o BIRD não caminhou para a aprovação final, provocando uma ruptura nas negociações entre o BIRD e o Estado do Paraná (GONÇALVES *et al*, 2003).

Constatamos que as orientações para captação de investimentos externos realizados por agências multilaterais de financiamento como FMI, BIRD e BID começaram a ser esboçadas na década de 1980 e foram legitimadas junto ao Banco Mundial, CEPAL e UNESCO a partir da agenda globalmente estruturada para a educação em 1990, quando o Brasil legitima a busca em adquirir financiamentos externos e orientações neoliberais para ofertar a educação pública aos economicamente desiguais.

Pelo limite histórico, no final da década de 1980 e na primeira metade da década de 1990, as análises dos investimentos internacionais na educação paranaense e brasileira foram pouco realizadas. Mas, a partir da segunda metade da década de 1990 e início dos anos 2000, muitos estudos, teses e dissertações investigaram as influências internacionais na política educacional brasileira. Constatamos que existem poucas pesquisas sobre os antecedentes históricos da busca de financiamento externo para a educação no Brasil, principalmente referente à Educação do e no Campo, necessitando de um estudo aprofundado sobre essa temática¹⁴². Esse limite também passou a compor parte desta pesquisa, pela dificuldade de encontrar mais referências que versem sobre as orientações internacionais ao Brasil e ao Estado do Paraná antes de 1990.

Para analisar o Paraná a partir de 1990, existem muitas referências e optamos por nos apoiar em Hidalgo (2001), Silva (2001), Gonçalves *et al* (2003), Figueiredo (2009) e outros referenciais teóricos que subsidiam a análise das orientações internacionais nas políticas educacionais paranaenses, voltadas ao controle da pobreza, em consonância com as necessidades empreendidas pela reestruturação capitalista.

Em 1990, o Estado paranaense ainda atravessava dificuldades financeiras, mas o início do governo Requião (1990-1994) não seguiu a mesma política de captação de recursos externos para o fomento da educação no Estado, sendo proposto até um projeto popular de escola, a “Escola Cidadã”, como mencionado anteriormente nesta seção. Na prática, o governo destoava do que fora proposto no documento da Escola Cidadã e seguia as concepções de modernização capitalista iniciadas no Brasil a partir de 1990 com o governo

¹⁴² Não existem muitos estudos pelo fato dos negociantes não deixarem muitos registros do que fora feito, além disso, as orientações eram realizadas diretamente com os governos estaduais e se pautavam em consultas aos técnicos dos bancos internacionais (GONÇALVES *et al*, 2003).

Color de Mello e continuado por Itamar Franco. O governo do Paraná focalizou o investimento na educação por meio das escolas técnicas de 2º grau que pretendiam formar mão-de-obra qualificada em áreas de ponta, fator que interferiu no perfil agrícola do Estado e que posteriormente possibilitou, por meio do Decreto nº 1.285 de 03 de setembro de 1999, o Sistema Estadual de Profissionalização Agrícola (CEPA). O CEPA objetivava definir estratégias e metas a longo prazo para a execução de projetos, programas e diretrizes relativos à profissionalização agrícola (PARANÁ, 1999), dando continuidade à política agrícola neoliberal empenhada pelo Estado do Paraná¹⁴³.

Em 1992, com o propósito de obter financiamento para a educação básica, o governo paranaense invalidou a proposta de Escola Cidadã para buscar auxílio do BIRD e do BID na efetivação do “Projeto Qualidade do Ensino Público/PR” (PQE/PR). O projeto passou por duas versões, uma em 1992 e outra em 1994, data em que o Projeto foi finalizado e encaminhado para aprovação do Estado do Paraná e do BIRD. O projeto final do Programa indicava as inovações educacionais por meio da competição e a busca pela “excelência” (lê-se eficácia/eficiência economicista), adequando-se às prioridades do Banco Mundial expressas no documento *Prioridades y estrategias para la educación*¹⁴⁴ (1995), que será discutido na seção seguinte (GONÇALVES *et al*, 2003).

A equipe que elaborou o Programa não pode executá-lo, pois, em 1994, houve mudança na gestão governamental, sendo uma gestão do governador Jaime Lerner (1995-2003)¹⁴⁵ a fazer frente ao Estado paranaense. Silva (1999, p. 73) afirma que o “projeto passou por uma análise criteriosa da nova equipe, que buscou formas de alterá-lo em alguns aspectos, mediante negociação com o Banco Mundial”.

Gonçalves *et al* (2003) aponta que o PQE/PR (1994) mesclava orientações publicistas da SEED/PR com as orientações dos bancos internacionais. Na nova gestão que assumiu o governo e a SEED/PR, o projeto então reformulado e o Programa Expansão Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM) apresentaram-se fiéis ao receituário proposto pelo BIRD. Teciam a lógica gerencial, a minimização e privatização de custos para o poder público, potencializando os princípios gerenciais à gestão do ensino público e da escola

¹⁴³ Nesse período iniciaram as lutas pela consolidação da proposta da Educação do e no Campo no Estado do Paraná e foi também um período marcado por grandes conflitos rurais em toda extensão rural paranaense, em especial com o MST, materializados por despejos violentos, assassinatos de líderes sem-terra, entre eles Diniz Bento da Silva, o Teixeira, em 1993 na Fazenda Santana, em Campo Bonito/PR.

¹⁴⁴ Prioridades e estratégias para a Educação (1995), tradução nossa.

¹⁴⁵ Jaime Lerner em seu primeiro mandato como governador do Paraná (1995-1998) foi filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT). No segundo mandato (1999-2003), o então governador do Estado do Paraná se filiou ao Partido da Frente Liberal (PFL).

paranaense, conforme nos mostra como resultado de pesquisa de mestrado, Hidalgo (2001) e Silva (2001)¹⁴⁶.

Figueiredo (2009) aponta que o Banco Mundial financiou, na década de 1990, cerca de U\$\$ 1 bilhão em projetos educacionais em 13 Estados brasileiros, entre eles o Paraná, por meio do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE/PR). Além de obter o financiamento de recursos internacionais, os Estados deveriam implementar políticas de avaliação, pois se entendia que a avaliação era o instrumento capaz de mensurar e promover a qualidade do que estava sendo oferecido, além de caracterizar o Estado a partir da concepção de desresponsabilização pela implementação das políticas educacionais. O Estado passava a ser um mero fiscalizador e avaliador das políticas implantadas, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1992, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998 e o antigo Provão (1995-2003), substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

De acordo com Hidalgo (2001), o ensino público no Paraná, no período de 1995-1998, priorizava a excelência das escolas, ou seja, a otimização dos mecanismos da administração privada como condição do desenvolvimento econômico e social, modificando os princípios da gestão democrática para a gestão compartilhada,¹⁴⁷ em vias de obter a qualidade do ensino circunscrita à concorrência, produtividade e racionalidade econômica.

No Paraná, da competição entre as escolas públicas com mais de 100 alunos derivou o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, que demonstrava a busca da “excelência” na educação. O governo Lerner pretendia evitar a baixa qualidade e eficiência do ensino público, a cultura da repetência, os gastos inadequados e a alocação ineficiente de recursos financeiros, configurações essas que norteavam o ensino público brasileiro (FIGUEIREDO, 2009).

A qualidade total visada pelo governo paranaense entre os anos de 1995 a 2003 subordinou o processo de ensino e aprendizagem à lógica de mercado, trazendo para toda a sociedade e para a educação os princípios da competição e do acesso a bens materiais por

¹⁴⁶ As pesquisas são: a) HIDALGO, Â. M. **Tendências contemporâneas da privatização do ensino público: o caso do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica-PUC. São Paulo, 1998. e b) SILVA, I. L. F. **Reforma ou Contra Reforma no Sistema de Ensino do Estado do Paraná?** uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 1998.

¹⁴⁷ Hidalgo (2001) acrescenta que a gestão compartilhada, entendida pelo Estado do Paraná, consiste na descentralização de responsabilidades, as quais os atores sociais compartilham ações e o financiamento das atividades educativas.

meio do esforço individual (SILVA, 2001). Assim, a educação se ajustou à empregabilidade, ou seja, passou a visar uma formação para a competição no mercado de trabalho, que se apresentava cada vez mais seletivo e restrito, desfocando a visão histórica do sujeito de ter consciência dos pressupostos do trabalho¹⁴⁸, da flexibilização e precarização das suas relações dentro do modo de produção capitalista.

A busca pela qualidade total e pela escola de excelência configurou um ranking (ou rankiamento) de classificação das escolas brasileiras, bem como, as paranaenses. As escolas localizadas nas áreas rurais foram consideradas piores na escala de excelência economicista do Estado do Paraná, aprofundando ainda mais a separação entre a escola urbana e escola rural, em que a primeira está como paradigma a ser adaptado para o meio rural, como nos afirma o Artigo 28 da LDB - Lei nº. 9.394/1996 “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as **adaptações necessárias à sua adequação às particularidades da vida rural** e de cada região, especialmente” (BRASIL, 1996, p.13, grifo nosso).

É imperioso explicitar os motivos pelos quais afirmamos que as escolas rurais foram ou são consideradas de baixa qualidade na escala de excelência economicista do Estado brasileiro, bem como, do Estado do Paraná. Para tecer tais considerações, analisaremos os dados publicados no documento INEP/MEC (2007) que apresenta dados sobre a educação rural e revela os problemas presentes nesta área nos anos 2000. São eles: a insuficiência de prédios escolares; precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da ineficiência dos transportes escolares; falta de professores habilitados e efetivos, provocando a rotatividade de professores e prejudicando a relação docente-discente; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e de desenvolvimento; predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; nucleação das escolas e calendário inadequado às necessidades do meio rural em função dos períodos de safra.

Se o diagnóstico demonstra problemas na educação para os camponeses nos anos

¹⁴⁸ O trabalho como base da existência humana estabelece relações de troca e de poder, organizando-se desde a maneira simples (Ex.: agricultura de subsistência) até as formas mais complexas, como é o caso do sistema capitalista e do Estado burguês. O trabalho que transforma a natureza é fonte principal da riqueza social, meio de libertação dos homens das barreiras naturais, fonte de recursos necessários à sua existência e da sociedade. Na sociedade capitalista, o trabalho é assalariado, explorado, alienado, e o trabalhador é submetido à miséria, à fome e à opressão. Para o capitalista, o que vale não são as qualidades individuais de cada trabalhador, mas a capacidade de produzir valor, mercadorias para serem vendidas, através das quais se extrai o lucro, produto da mais-valia (FIGUEIREDO, CARVALHO, SIQUEIRA, 2010, p. 74-75).

2000, podemos supor como eram as situações das escolas e sua classificação escolar nas décadas de 1980 e 1990 – década da inserção brasileira nos processos de mundialização do capital e da crescente concepção capitalista agropecuária (agronegócio), bem como nos anos iniciais do século XX, quando a educação rural começou a ser pensada para as populações do campo.

Para entendermos como a educação pensada aos povos do campo foi articulada na história da sociedade brasileira, basta olharmos para a formação econômica e social do país e, posteriormente, lançar os olhos às legislações educacionais em relação às escolas rurais empreendidas a um país que até hoje, século XXI, prevalece sob as bases agrárias, mas que insiste em autotransformar-se como urbano.

Entendemos que a análise da formação histórica, econômica e social do Brasil em relação aos camponeses, foi realizada na seção anterior desta pesquisa, contudo, lembramos que a história brasileira foi caracterizada pela colonização, concentração de terras, trabalho escravo, exclusão social e por altas taxas de analfabetismo (cerca de 80% da população no final do século XIX) o que denota que o Brasil era eminentemente agrário, como nos afirma a professora Edla Soares no Parecer nº. 36/2001 da Câmara de Educação Básica (CEB) (BRASIL, 2001).

Segundo Souza (2011), a escolarização para a população brasileira passou a ser indicada como necessidade a partir de 1800, principalmente, no período em que os imigrantes europeus por aqui chegaram e apontaram a necessidade de instituições escolares. Contudo, a escolarização destinada aos imigrantes e brasileiros pautou-se sob as bases da nacionalização do ensino (Lei nº. 489, em 29 de dezembro de 1896, no governo de Campos Salles), o qual instituía a língua portuguesa como obrigatoriedade gerando processos discriminatórios nas escolas, pois o Brasil apresentava características bastante diversificadas com relação aos povos que aqui viviam.

A autora aponta que as imigrações europeias, que sobreviviam de atividades camponesas, se vinculam muito ao estudo das escolas rurais, embora alguns autores apontem o marco das preocupações com a educação rural na primeira metade do século XX. Como mencionado nesta pesquisa na seção anterior, a educação rural começou a ser discutida entre os anos de 1910, 1920 e 1930 por ocasião da forte migração dos brasileiros entre campo e cidade.

O movimento educacional que passou a ser discutido, nesse contexto, foi o “Ruralismo pedagógico”, que por meio de seus pensadores Sud Mennuci, Carneiro Leão e Raimundo Pastor, defendiam “[...] uma escola articulada à situação local e com o intuito de fixar o

homem no campo” e “[...] além de fixar o aluno no campo, teria que fixar o professor rural também na terra”, constituindo assim uma melhoria nos índices de analfabetismo e de baixa escolaridade dos camponeses que, segundo eles, dificultavam o desenvolvimento e industrialização do país (SOUZA, 2011, p. 16-17).

A crítica feita pela autora e por muitos estudiosos sobre a Educação do Campo é que a educação rural não era discutida com os sujeitos sociais que viviam no meio rural. Essa prática pode ser encontrada nos atuais documentos e debates, bem como nas políticas educacionais sobre a Educação do Campo. Os propositores dessas políticas, muitas vezes, nada têm a ver ou desconhecem as reais necessidades do campesinato brasileiro, além de fomentarem a educação rural com base na necessidade da produção para exportação e concentração da riqueza, por meio do que conhecemos como agronegócio. Observamos as atuações do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) quando este discutiu, a partir de 2011, com o governo do Estado do Paraná as políticas para a educação escolar do campo, no sentido de empreender o desenvolvimento econômico e a contenção da pobreza no meio rural.

Assim, entendemos que a educação aos povos do campo, bem como a educação de forma geral, está garantida como direito na LDB – Lei nº. 9394/96, nos Artigos 26 e 28, em consonância com a Constituição Federal Brasileira de 1988 e com a Declaração Universal dos Direitos Fundamentais (1948). No entanto, o que lhe é negado são os recursos financeiros, materiais e objetivos para que ela seja materializada no meio rural. Além da Educação do Campo, é necessário enfrentar problemas que são articulados à educação como um todo, como por exemplo, o financiamento, que se submete às concepções neoliberais de campo e educação. O Estado, como instrumento de controle da ordem, visa se empenhar para cumprir com dois objetivos: o primeiro relacionado ao campo, entendido como espaço de produção para exportação, excluindo os camponeses do acesso aos bens naturais e materiais que esta produção viabiliza e o segundo, relacionado à educação como forma de contenção da pobreza.

No Paraná, em especial, no governo Lerner (1995-2002), foi imperioso pensar a educação como meio de contenção da pobreza, desenvolvimento da competitividade e integração à globalização econômica (DEITOS, 2005), configurando ainda o principal meio para a melhoria do bem-estar dos indivíduos (TORRES, 1998). O Paraná, assim como outros Estados brasileiros e países latino-americanos, articula-se com os projetos voltados para a educação básica, direcionados pelo Banco Mundial e outras agências multilaterais, que recomendam o crescimento econômico sustentável como condição de redução da pobreza

extrema¹⁴⁹. As orientações para contenção da pobreza ocorrem para que a economia neoliberal não seja comprometida, pois dela decorrem os resultados desiguais dos ajustes estruturais em favor do capital.

Figueiredo, Carvalho e Siqueira (2010, p. 79) afirmam que, aparentemente, o discurso do Banco Mundial tem caráter humanitário, pois enfatiza a justiça social e o combate à pobreza, mas na verdade, trata-se de “[...] utilizar as aspirações dos mais pobres em benefício dos interesses do capital e elaborar políticas de contenção da luta entre as classes, que não resolvem o problema, pois são apenas paliativos”.

Como exemplo sobre políticas para contenção da pobreza, tivemos no campo paranaense o projeto intitulado como Vilas Rurais, criado em 1994 e implementado a partir de 1995 no município de Apucarana. Em 1997, o Projeto Vilas Rurais deu continuidade em sua ação por meio do Projeto Paraná 12 meses, que objetivava proporcionar o desenvolvimento socioeconômico da população rural e do manejo e conservação de recursos naturais. Os projetos fizeram parte de uma das políticas para as populações rurais do governador do Estado do Paraná, Jaime Lerner, com o apoio financeiro do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (IPARDES, 2000).

Conforme IPARDES (2000) o Projeto Vilas Rurais tinha como principal objetivo trabalhar o desenvolvimento econômico descentralizado, junto às prefeituras municipais, cumprindo com a recente organização do Estado brasileiro e implantando projetos que concretizassem a fixação do homem do campo em seu meio, evitando assim o êxodo rural e garantindo moradia e terra como condições de saída da situação de miserabilidade em que viviam. Além disso, o Projeto Vilas Rurais previa o assentamento de 20.000 famílias de trabalhadores volantes, como os boias-frias, que constituíam mão de obra da agricultura no Paraná.

Reis (1998) afirma que para atingir o objetivo proposto, o Projeto Vilas Rurais foi estruturado em múltiplas frentes de ação específicas, como a garantia de alimentação de qualidade por meio dos recursos da propriedade concedida, melhoria nos níveis de saúde da

¹⁴⁹ O Banco Mundial define pobreza extrema como a situação em que as pessoas vivem com menos de US\$ 1,00 por dia e pobreza moderada como aquelas que vivem com cerca de US\$ 1,00 ou US\$ 2,00 por dia. Estima-se que 1 bilhão e 100 milhões de pessoas no mundo tenham níveis de consumo inferiores a US\$ 1,00 por dia e que 2 bilhões e 700 milhões tenham um nível inferior a US\$ 2,00. Em 2011, o governo federal divulgou que no Brasil existem 16,2 milhões de pessoas em situação de pobreza extrema. Baseado em dados do Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Ministério do Desenvolvimento Social definiu como integrantes dessa faixa da população aqueles que vivem com até R\$ 70 por mês. Informações disponíveis em: <<http://econ.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/EXTDATRESINSPA/EXTGMRSPA/EXTGMR2007SPA/0,,contentMDK:21271765~menuPK:3603541~pagePK:3605508~piPK:3605491~theSitePK:3566856,00.html>>. E: <<http://www.cartacapital.com.br/economia/brasil-tem-162-milhoes-na-pobreza-extrema/>>. Acesso em: 06 ago. 2012.

população, garantia do atendimento educacional de primeiro grau e oferta de cursos profissionalizantes que visavam o aprendizado de técnicas para o aproveitamento de produção e comercialização, proporcionando um aumento na renda alternativa das famílias.

As famílias atendidas pelo Projeto eram selecionadas por seus técnicos via critérios preestabelecidos: aptidão para o trabalho no campo, ser trabalhador rural volante com experiência agropecuária, ter idade máxima de 55 anos, ser morador do município há pelo menos dois anos; não possuir qualquer imóvel, exercer atividade remunerada em caráter temporário, ter renda familiar de 1 a 3 salários mínimos e ter família constituída com filhos que estejam morando em condições precárias. Com a seleção finalizada, foram feitas reuniões com as famílias, às quais esclareciam os empreendimentos do projeto, como as formas de produção, construção de casas, técnicas de plantio, gerenciamento de recursos financeiros, aproveitamento do terreno e prestação de contas à equipe responsável, formada de acordo com as etapas de trabalho do Projeto. Participaram a Empresa Paranaense de Assistência Técnica e de Extensão Rural (EMATER), Secretaria Especial da Política Habitacional (COHAPAR), Secretaria de Saneamento do Estado do Paraná (SANEPAR), Secretaria de Saúde do Estado do Paraná, Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Secretaria de Estado do Emprego e das Relações de Trabalho (REIS, 1998); (IPARDES, 2000).

Nas análises de Reis (1998, p. 8) o Projeto Vilas Rurais foi considerado um dos “[...] poucos programas destinados ao enfrentamento da pobreza no Brasil que contemplam os trabalhadores rurais”. Ao construir as vilas, foi relevante a facilidade de acesso a bens e serviços públicos, como escola, postos de saúde, comércio e outros, melhorando a qualidade de vida dessa parcela da população e fornecendo ferramentas básicas que beneficiavam a saída das condições de miséria dos excluídos sociais.

De acordo com o relatório socioeconômico do IPARDES (2000, p. 7), os motivos pelos quais os trabalhadores rurais aderiam ao Projeto Vilas Rurais no Paraná foram variados: 94,1% devido à oportunidade de possuir um lote de terra com moradia; 1,0% pela perda do contrato de arrendamento ou parceria de trabalho no campo; 0,8% por perda do acesso à terra em que trabalhava; 0,4% vieram para auxiliar na construção das casas da Vila; 1,1% porque estavam desempregados; 0,8% pela possibilidade de cultivar um lote de terra; 1,2% apenas por questões de moradia; 0,4% pela busca de condições melhores de vida e 0,1% por motivos familiares.

Com esses dados o Projeto foi considerado autossustentável, pois alterou a lógica perversa do capitalismo que expulsa o homem do campo para as periferias das cidades. No entanto, se o projeto fosse tão eficiente como a proposta sugeria, as Vilas Rurais não

atenderiam somente de 30 a 35% das 70 mil famílias de trabalhadores rurais volantes do Paraná (REIS, 1998).

Considerando a conjuntura em que o Projeto Vilas Rurais foi desenvolvido, no final da década de 1990, compreendemos que o projeto, assim como inúmeros projetos sociais e de desenvolvimento socioeconômico, caracterizou-se como uma política social compensatória, que permitiu a contenção da desigualdade social e a oferta de instrumentos básicos para o acesso à equidade por meio de políticas sociais. Sendo estas ações estratégicas, visaram conter essa parcela de trabalhadores rurais para que não fossem cooptados pelos Movimentos Sociais do Campo que, nesta mesma época, lutavam pelas mesmas causas: dignidade, terra, trabalho, alimentação, moradia, educação e saúde... Ao contrário desses trabalhadores que foram inseridos no Projeto, os sujeitos sociais dos Movimentos não foram coniventes com as migalhas que o capital lhes proporcionava por meio de programas e projetos sociais. Acabaram tornando-se vítimas da barbárie estabelecida no campo paranaense devido à luta por Reforma Agrária, que desencadeou episódios de violência, intimidação e tensão provocadas pelas milícias privadas atreladas ao governo estadual e aos latifundiários contra os Movimentos Sociais do Campo, como o MST, que foi altamente combatido nos governos paranaenses, em especial, no governo Lerner¹⁵⁰.

Na gestão do governador Roberto Requião (2003-2010), verificamos a continuidade das reformas neoliberais empenhadas pelos governantes no início da década de 1990. Reis e Bosi (2008) afirmam que o governo Requião atuou em consonância com o governo Lula, que seguia a mesma orientação política comum da década de 1990. Ou seja, seguiram a agenda neoliberal do Banco Mundial, exaurindo-se de responsabilidades por meio da efetivação de parcerias público-privadas, precarização das relações de trabalho e com os mesmos recursos financeiros e precários para a educação.

No que tange a Educação do Campo, a gestão de Requião é considerada o governo que mais ouviu os Movimentos Sociais do Campo, em especial, o MST, materializando o diálogo em documentos diretivos para a Educação do Campo no Estado. Foi nesse governo, por

¹⁵⁰ Para mais informações sobre os processos de violação dos direitos humanos dos trabalhadores rurais consultar a obra “Desterro: uma cronologia da violência no campo no Paraná na década de 90” (1999) e dados estatísticos da Comissão Pastoral da Terra (CPT) que provam contraditoriamente as matérias que têm sido publicadas sobre o Estado do Paraná ser exemplo nas negociações de conflitos agrários. Consultar matéria publicada no site do governo do Paraná no dia 10 de junho de 2012 que diz: “Governo federal indica Paraná como exemplo na solução de conflitos agrários”. Mas, à luz da história da relação dos Movimentos Sociais do Campo com os governos paranaenses, podemos detectar que o “exemplo de soluções de conflitos agrários” ocorreu diferente da matéria publicada, pois como vimos na terceira seção o Paraná foi palco de um dos maiores conflitos de terras no país. Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=69375>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

exemplo, que as Escolas Itinerantes foram reconhecidas e institucionalizadas por meio de lutas entre MST e Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), no ano de 2003, momento histórico em que o MST reuniu mais de 13 mil famílias acampadas, cujos filhos estavam privados de escolarização nos acampamentos da Reforma Agrária (MST, 2008). Contudo, o que não é levado em consideração ou que merece nota de rodapé mínima nos documentos do governo é que a conquista de políticas educacionais no Estado do Paraná revela a forte luta e organização dos Movimentos Sociais do Campo para efetivar os direitos da Educação **do e no** Campo no Paraná.

Embora o governo Requião implementasse políticas de caráter progressista, continuava com foco nas orientações neoliberais. Detectamos dois programas com apoio técnico e financeiro vindos do Banco Mundial, sendo o primeiro o Projeto de Inclusão e Desenvolvimento Territorial, que abrange a região do Centro Expandido Paranaense¹⁵¹. Essa região apresenta-se baseada na economia rural e com indicadores de vulnerabilidade social e econômica acima da média do Estado, atendendo em sua maioria os povos indígenas por meio da Estratégia de Participação dos Povos Indígenas (EPPI) (PARANÁ, 2010a).

O Projeto objetiva “[...] contribuir para a redução das disparidades regionais e sociais, promovendo a integração entre políticas públicas, a participação da sociedade civil e o desenvolvimento territorial sustentável” (PARANÁ, 2010a, p. 06). O Projeto focaliza em suas ações os grupos da agricultura familiar, os trabalhadores rurais assentados e as comunidades tradicionais que se encontram em sua área de atuação, tais como os povos indígenas, as comunidades quilombolas e os faxinalenses. As ações do Projeto estão organizadas em três componentes:

O primeiro (“Fortalecimento Institucional”) envolverá a realização de atividades de capacitação, assistência técnica, extensão rural, estudos e pesquisas voltados ao fortalecimento das instâncias envolvidas com o projeto em seus diversos níveis de atuação. O segundo (“Ações Estruturantes e Inovadoras”) propiciará o acesso das populações rurais organizadas a ações de regularização fundiária, adequação e recuperação da malha de estradas vicinais e desenvolvimento de tecnologias. O último (“Iniciativas Econômicas Sustentáveis”) apoiará a execução de projetos capazes de promoverem, simultaneamente, a geração de renda, a inclusão social e a preservação ambiental propostos por entidades organizadas e representativas do público prioritário e que sejam coerentes com os planos de desenvolvimento territorial (PARANÁ, 2010a, p. 06).

¹⁵¹ A área de atuação da região identificada incorpora os territórios do Norte Pioneiro, Caminhos do Tibagi, Vale do Ivaí, Paraná Centro, Centro Sul, Cantuquiriguaçu, União da Vitória e Vale da Ribeira, que inclui 127 municípios e abriga 19,3% da população paranaense, cerca de 39,6% da população rural do estado (PARANÁ, 2010a).

O segundo projeto paranaense detectado refere-se às políticas de gerenciamento ambiental empreendidas pelo Banco Mundial, que possui como objetivo geral “promover a inclusão socioeconômica dos agricultores familiares, proporcionando condições técnicas e de investimento, atrelados à utilização de boas práticas socioambientais para o aumento da renda e melhoria da qualidade de vida” (PARANÁ, 2010b, p. 5). Como objetivos específicos o Projeto visa:

(a) Aumentar a produtividade da terra e do trabalho, bem como, melhorar a qualidade ambiental e sanitária de seus produtos; (b) promover a mobilização e organização dos beneficiários; (c) fortalecer a capacidade organizacional e gerencial das organizações, bem como, promover o surgimento de novas associações e/ou cooperativas; (d) desenvolver e apoiar mecanismos de formação de capital humano e social; (e) ampliar as oportunidades de negócios e a geração de postos de trabalho, com base na consolidação dos sistemas e cadeias produtivas existentes e na diversificação das economias locais; (f) promover ações estruturantes e de inovação necessárias à superação dos elementos restritivos ao sucesso dos investimentos comunitários e públicos (PARANÁ, 2010b, p. 5).

O documento Projeto de Inclusão e Desenvolvimento Territorial – Gestão Ambiental (PARANÁ, 2010b) revela que o Estado do Paraná, nos últimos 20 anos, tem desempenhado intensas políticas ambientais voltadas ao uso, manejo e conservação dos recursos naturais e conservação da biodiversidade por meio de projetos também financiados pelo Banco Mundial, como o Paraná Rural, Paraná 12 meses e Paraná Biodiversidade. As políticas ambientais que foram executadas pelo Estado alinharam-se às orientações do Banco Mundial à medida que suas diretrizes “[...] estão voltadas para o desenvolvimento econômico e sustentável, equilíbrio ambiental e redução das desigualdades sociais”. Essas diretrizes podem ser materializadas na “educação ambiental, participação da comunidade e do setor produtivo para desenvolver uma nova consciência e atitudes perante os problemas ambientais locais e globais” (PARANÁ, 2010b, p. 11).

No governo de Beto Richa (2011-) não temos muitas análises empreendidas sobre suas atuações, no sentido de políticas orientadas pelas agências multilaterais, pois, ainda é um governo em desenvolvimento. Entretanto, existem registros de notícias e atuações das coordenações de educação da SEED/PR que revelam a continuidade dos ideais neoliberais destinados às políticas públicas para a educação e para a sociedade. Em matéria publicada no site da Gazeta do Povo, em 26 de março de 2012, afirmava-se que Beto Richa apostou em oito empréstimos, dos quais cinco eram internacionais. Nem todos os empréstimos foram

aprovados porque passam por avaliações do Senado e Richa não conta, atualmente, com nenhum aliado para auxiliá-lo nessas tramitações. Os únicos Projetos que chegaram à última fase de tramitação do poder Executivo foram o Programa Paraná Seguro (US\$ 60 milhões) e o Programa Família Paranaense (US\$ 108 milhões)¹⁵².

No campo paranaense, o que podemos detectar no primeiro ano de governo de Richa (2011), foram os fechamentos de escolas no campo, além da forte influência do agronegócio, até mesmo nos campos de resistência ao capital, como nos acampamentos e assentamentos do MST. O ensino superior público está vivenciando as tramitações de paralisações e greves. As instituições de ensino estaduais paranaenses estão lutando em favor do ensino superior público, bem como seus servidores, para que não sejam vistos como mercadorias e privatizados em favor do capital. Enfim, são as consequências de novas atuações referentes aos processos de reestruturação do capital frente às necessidades do capitalismo.

A inserção de capital estrangeiro no país, sob forma de empréstimos e investimentos, emerge de longa data, talvez pelas origens do nosso país com postura colonizador-colonizado. Vieira (2001, p. 44) acrescenta que na “[...] nascente República, a dívida externa já era uma realidade para o Brasil”.

Assim, percebemos acordos internacionais, constituições de agendas globalmente estruturadas para a educação nos países periféricos, influências financeiras e ideológicas das agências multilaterais nas políticas brasileiras, sempre em conjunto com as ideias liberais que circulam no Brasil desde a década de 1940 (VIEIRA, 2001). Nesse sentido, a nossa crítica está para além de uma ou outra agência, mas de todas as ações derivadas das organizações internacionais que chegam ao lócus camponês por meio do agronegócio e trazem grandes inferências na educação da classe trabalhadora, tanto urbana quanto rural.

A necessidade social do Paraná e as considerações elaboradas pelo BIRD, BID e Banco Mundial, quanto ao Estado oferecer serviços básicos para conter os níveis de pobreza suportáveis, articularam-se para contribuir com a educação das classes menos favorecidas, criando condições mínimas de suporte assistencial às consequências dos ajustes econômicos (FIGUEIREDO, 2009), cooperando, ainda, com a coesão social e com a estabilidade política e econômica do capital. As preocupações que as agências multilaterais de financiamento têm com as classes menos favorecidas encontram-se em consonância com o pensamento de Josué de Castro (1986), que aponta a fome e a pobreza como as causas das noites mal dormidas da burguesia, por se configurarem um perigo de explosão social por meio de um conflito de

¹⁵² Mais informações disponíveis em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/colunistas/conteudo.phtml?id=1237527>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

classes. Por isso se explica a necessidade desta pesquisa no debate dos documentos derivados das agências internacionais, que influenciam a regulação social dos países em desenvolvimento, a favor da hegemonia capitalista.

4.2 Educação como política social para contenção da pobreza: influências das agências multilaterais para regulação social

A análise de como ocorre a formação humana, no capitalismo, articula-se com três documentos que propomos analisar, advindos das agências multilaterais que orientam as políticas públicas (sociais) para a educação dentro da perspectiva neoliberal. Consideramos importante pensar o contexto da década de 1990 no que tange às influências das agências multilaterais para a formulação de orientações para a educação brasileira. Ressaltamos que no final da década de 1980, a América Latina, diante da crise da dívida externa e das medidas econômicas adotadas pelos países desenvolvidos, participou do Consenso de Washington, em 1989, o qual orientou medidas para elaboração de políticas de ajuste. Dessa política de ajustes faziam parte as seguintes estratégias econômicas: as reformas do Estado e da educação e a elaboração de legislações que subsidiassem essas reformas de cunho neoliberal, com a finalidade de obter apoio político e econômico de países centrais e das agências multilaterais de financiamento (SOARES, 2003).

Assim, toda a gama de reuniões, consensos, publicações de declarações e documentos repercutidos no final da década de 1980 e início da década de 1990, tinha o propósito de evidenciar a articulação com estratégias de construção da agenda globalmente estruturada para a educação na década de 1990, estratégias essas que visavam a contenção da pobreza como instrumento para a manutenção do capital (DALE, 2004).

As orientações a serem seguidas pelas políticas educacionais foram determinadas efetivamente a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, sendo convocada pelas agências multilaterais UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

Oliveira (2000) destaca que dessa Conferência resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos e os consensos que deveriam constituir as bases dos planos decenais de educação dos países signatários, entre eles o Brasil. Após a realização da Conferência e publicação da Declaração, a atenção passou a ser dirigida à educação como instrumento de equidade social e, para tanto, foi realizada em Nova Delhi, Índia, em 1993, a Conferência de Nova Delhi e sua declaração consequente (1993). Essa declaração é uma revalidação dos

consensos adquiridos em Jomtien (1990) e, a partir da realização destas duas Conferências, passaram a ser traçadas as políticas educacionais dos países em desenvolvimento.

Dentre as agências envolvidas estão as vinculadas ao sistema ONU, criadas na Conferência de Bretton Woods. É importante lembrar que as influências nas políticas educacionais, por mediação das agências internacionais, não ocorrem somente na América Latina, mas também em outras regiões menos desenvolvidas e com grande contingente de pobreza no mundo¹⁵³.

Silveira (2000) afirma que no contexto da mundialização do capital é necessário refletir não somente sobre a presença marcante das agências internacionais no processo de elaboração de políticas públicas ou sociais nos países latino-americanos, mas também sobre as conferências e os documentos que delas são advindas, abordando temas diversos na constituição da pauta da agenda globalmente estruturada para a educação. Assim, a autora salienta que:

Uma conferência ou reunião internacional patrocinada por um organismo internacional constitui um espaço de articulação e de relações de poder entre Estados sobre as orientações de políticas de dimensões contraditórias. Por um lado, este espaço determina que se estabeleçam grandes consensos em torno das tendências das linhas de políticas públicas. Não obstante, por outro lado, ocorrem nele algumas práticas que são cumpridas rotineira e protocolarmente, estabelecendo assim uma relação formal e peculiar entre as recomendações aprovadas pelos atores na conferência e pelo processo de decisão de uma política pública em cada contexto nacional (SILVEIRA, 2000, p. 2).

Considerando a relevância das diversas Conferências e documentos ligados às agências do sistema ONU, na presente seção destacaremos somente três agências e principais documentos, a saber: Banco Mundial, CEPAL e UNESCO. É cabível, portanto, explicitar neste momento os motivos da escolha dessas três agências e, sobretudo, seus documentos direcionados à educação.

A construção da agenda globalmente estruturada para a educação teve como principal norte os documentos de políticas educativas. Citaremos aqui, três deles: *Prioridades y estrategias para la educación* (BANCO MUNDIAL, 1996), Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (CEPAL; UNESCO, 1995) e Educação: um tesouro a descobrir (UNESCO, 1996). A justificativa é que, esses documentos, divulgados por meios

¹⁵³ O Banco Mundial agrupa os países de baixo e médio ingresso escolar segundo a definição feita pelo Departamento de Economia Internacional do Banco em seis regiões: África do Sul e Sahara, Ásia oriental e o Pacífico, Europa e Ásia Central, América Latina e Caribe, Oriente Médio e Norte da África e Ásia Meridional.

impressos e digitais, podem ser identificados como prescrições de prioridades e orientações gerais a serem adotadas e um discurso “justificador” das reformas de educação realizadas em vários países desde 1990, as quais, planejadas em outros contextos, precisavam arquitetar consensos locais para sua implementação (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Em nossa análise iniciaremos pelo Banco Mundial, agência que assumiu a liderança juntamente com outras agências multilaterais de financiamento¹⁵⁴ no processo de renegociação da dívida dos “países em desenvolvimento”. Esse processo é mediado por uma série de “[...] condicionalidades econômico-financeira e político-ideológicas circunscritas aos planos de empréstimos para os ajustes estruturais e setoriais” (FIGUEIREDO, 2009, p. 1124).

Fonseca (1996) afirma que até 1960, o Banco Mundial pautava seu projeto de desenvolvimento a partir do alcance de metas para o crescimento econômico. No final da década de 1960 esse conceito de desenvolvimento mudou, pois se considerava que o crescimento econômico era resultado das concentrações mais modernas de riqueza e economia, que por sua vez, não atingiam as populações marginalizadas economicamente.

Com essa prerrogativa, o Banco previa a necessidade de atuar no centro do problema, que nesse caso seria o aumento descontrolado da pobreza nos países periféricos. Porém, o que foi detectado como causa pelo Banco Mundial, nada mais é do que consequência da mundialização do capital¹⁵⁵. Para tentar reduzir a pobreza, elegeu-se o setor da educação como principal instrumento de alcance ao desenvolvimento econômico sustentável, atribuindo, assim, o caráter da teoria do Capital Humano¹⁵⁶ à educação.

No início da década de 1970, a “Educação foi considerada, no projeto de desenvolvimento do Banco, como fator direto de crescimento econômico” (FONSECA, 1996, p. 232). Devido a esse fato, o ensino de 2º grau técnico passou a receber maiores ênfases em projetos desenvolvidos pelo Banco junto ao ensino brasileiro.

Leher (1998) assevera que a partir de 1970 os projetos do BIRD limitavam-se ao financiamento de infraestrutura e energia, mas passaram a abranger a questão social para conter o crescimento da pobreza, como a educação, que passou a ser privilegiada no acesso aos créditos de financiamento do Banco Mundial, como podemos ver na seção em que explicitamos as inferências das agências financeiras no Estado do Paraná.

¹⁵⁴ O Banco Mundial assumiu a liderança proposta acima juntamente com outros organismos multilaterais de financiamento tais como o FMI, Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (FIGUEIREDO, 2009).

¹⁵⁵ Ver Mészáros (2006).

¹⁵⁶ A educação no documento é enfatizada por meio da teoria desenvolvida por Schultz (1973) denominada de “Teoria do Capital Humano”, que consiste em investir na educação para o desenvolvimento produtivo (SCAFF, 2007).

No final da década de 1970 a atenção voltou-se para a educação primária¹⁵⁷, pois se considerou um mecanismo mais apropriado assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, como meio de concessão de estabilização econômica no decorrer da década de 1980 (FONSECA, 2000). Segundo a autora, essas medidas foram tomadas para proteger ou atenuar os pobres durante períodos de ajustes estruturais e também como fator de controle demográfico, para reduzir o crescimento da população pobre, inclusive em regiões mais afastadas, como o campo.

Nos postulados de Fonseca (1996) revela-se que houve um salto de investimentos destinados à educação primária. Em 1970 era destinado somente 1% dos créditos no Banco para a área e, em 1980, a taxa cresceu para 43%. A partir disso, o Banco Mundial, juntamente com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a formular e financiar projetos educacionais. Na década de 1990, as orientações do Banco Mundial podiam ser vistas no projeto educacional do governo de FHC e nas declarações e artigos do então ministro da educação, Paulo Renato de Souza. Refletiam-se no Programa Bolsa-Escola¹⁵⁸ e também nas estratégias de avaliação de resultados, por meio do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB).

Os financiamentos cedidos à educação dependiam do bom desempenho dos projetos, em termos de execução, para que não se contraíssem mais dívidas externas. O não cumprimento dos prazos estabelecidos acarretava em cobrança de juros e taxas adicionais ao empréstimo/financiamento realizado (FONSECA, 1996).

Na concepção da mesma autora, a organização do MEC e a execução da ação educativa contribuem com a morosidade de realização dos projetos dentro do prazo estabelecido e causam consequências indesejáveis ao desempenho financeiro concedido. Para eliminação do problema, o BIRD orienta que a administração do MEC trabalhe por meio de unidades especiais de gerência, para apressar as ações rumo à eficiência e eficácia dos projetos, semelhante ao modelo organizacional da administração de empresas para o ministério.

Fonseca (1996) conclui que a realidade de 20 anos de cooperação técnica e internacional do Brasil com o Banco Mundial não confirma as pretensas vantagens acenadas pelas agências internacionais e que a educação não tem sido beneficiada. Além disso, a inclusão de estudantes das camadas mais pobres à educação básica não tem garantido a

¹⁵⁷ A Educação Primária é constituída pelas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁵⁸ A intenção do Estado com essa política social é universalizar o ensino de qualidade, ampliação econômica, social e cultural da população abaixo da linha da pobreza, por meio de uma bolsa no valor de R\$ 15,00 mensais para cada filho com idade entre 6 a 15 anos, matriculado e frequentando o ensino fundamental regular.

qualidade, o acesso e permanência desses alunos às escolas, definindo uma situação para a classe marginalizada da sociedade, como uma inclusão social excludente¹⁵⁹.

Destacamos aqui a necessidade de análise do Banco Mundial por meio do documento: *Prioridades y estrategias para la educación* (BANCO MUNDIAL, 1996). O Banco Mundial é a principal fonte de financiamento externo para a educação em países de baixo e médio ingresso escolar e tem como objetivo, conforme o documento acima referenciado¹⁶⁰ trabalhar com países clientes para apoiar políticas e projetos para a educação.

No documento é claro o objetivo fundamental do Banco Mundial em orientar seu trabalho para educação igual para todos os setores, no que tange a ajudar aos países que têm empréstimos a reduzir a pobreza e melhorar o nível de vida, através do desenvolvimento sustentável e o investimento nos seres humanos (BANCO MUNDIAL, 1996).

Em relação ao documento estudado, o mesmo não abrange cada setor da educação detalhadamente, mas trata a educação formal¹⁶¹ como um todo. Sobretudo, dedica bastante atenção à contribuição da “Educação Básica”, como meio de crescimento econômico sustentável e contenção da pobreza, reconhecendo que são as políticas educacionais as responsáveis por adequar cada país segundo seu nível de desenvolvimento educacional e econômico ao seu contexto histórico e político (BANCO MUNDIAL, 1996).

Conforme o Banco Mundial (1996), seu trabalho concentra-se em um sistema de educação formal e no papel que podem desempenhar os governos, mediante a ampliação de políticas financeiras e administrativas racionais que estimulem a expansão do setor privado e a melhoria do funcionamento das instituições públicas.

O Banco Mundial (1996) afirma que a ampliação das operações de crédito (concessão de créditos) para a educação tem sido acompanhada por uma série de estudos e pesquisas sobre política educacional nos países em desenvolvimento. Esses estudos revelam as condições da educação e do desenvolvimento desses países, além das condições de pobreza que os mesmos possuem. A partir desses estudos são traçadas medidas para conseguir financiamento para a educação junto ao BM.

Para o Banco Mundial (1996), a educação é um aspecto fundamental das políticas públicas de todos os países em desenvolvimento, porque é o instrumento que contribui para o

¹⁵⁹ Referencial de leitura: KUENZER (2005).

¹⁶⁰ Este livro é o primeiro exame global do setor de educação do BM, desde o documento de política sobre educação de 1980. Analisa o desenvolvimento na prática e sintetiza as conclusões das publicações realizadas nos últimos anos. Reflete também os resultados dos trabalhos destinados à educação secundária como um trabalho de marcha ao Departamento de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial, trazendo extensivos resultados às esferas de financiamento e gestão setorial (BANCO MUNDIAL, 1996).

¹⁶¹ Considera-se educação formal aquela que subsidia certificação na conclusão dos níveis escolares.

progresso desses países, articulado com os preceitos da liberalização política e econômica. Sobre a concepção de educação, o Banco Mundial explica que:

A educação, especialmente do ensino básico (primário e secundário do primeiro ciclo), contribui com a redução da pobreza através do aumento da produtividade dos pobres, reduz a fecundidade e melhora a saúde, e para dar às pessoas as habilidades necessárias para participar plenamente na economia e na sociedade. Geralmente, a educação contribui para reforçar as instituições civis, para criar capacidades nacionais e promover um bom governo, que são elementos essenciais para implementar sólidas políticas econômicas e sociais (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1-2, tradução nossa)¹⁶².

Compreende-se que, ao longo de todo o documento, a concepção de educação é enfatizada como responsável pelo crescimento econômico e redução da pobreza. O mesmo pode ser evidenciado na seção em que fala sobre a redução da pobreza, “[...] a educação pode contribuir consideravelmente com a redução da pobreza. A educação confere aptidões, conhecimentos e atitudes que aumentam a produtividade do trabalho dos pobres [...]” (BANCO MUNDIAL 1996, p. 30, tradução nossa)¹⁶³. O que implica afirmar que, para o Banco Mundial, a educação é a forma de ascensão social das camadas mais vulneráveis da sociedade, além de proporcionar o desenvolvimento do setor moderno da sociedade capitalista.

O documento focaliza sua atenção no Ensino Fundamental, bem como nas minorias étnicas e populações indígenas. Também atribui significativa importância à gestão educacional, à qualidade, equidade e avaliações nacionais e regionais (BANCO MUNDIAL, 1996).

A equidade é um termo muito recorrente no documento, porém ela se apresenta semelhante ao termo igualdade. O que não pode ser deixado de lado é que a equidade que tanto se fala no documento é reconhecida como justiça distributiva, no qual distribui as mesmas oportunidades de acesso a todos que tiveram acesso à educação. É necessário lembrar em que medida o termo equidade social representa abrangência de “todos” nos processos de desenvolvimento social e econômico.

¹⁶² *La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad. De modo más general, la educación contribuye a fortalecer las instituciones civiles, a crear una capacidad nacional y a promover el buen gobierno, que son elementos esenciales para la implantación de políticas económicas y sociales racionales (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1-2).*

¹⁶³ *La educación puede contribuir considerablemente a la reducción de la pobreza. La educación confiere aptitudes, conocimientos y actitudes que aumentan la productividad del trabajo de los pobres (BANCO MUNDIAL 1996, p. 30).*

A qualidade da educação é entendida no documento pelo nível de eficiência do gasto público, efetivado por meio da gestão educacional. No documento é possível perceber, em vários momentos, que não é necessário aumentar os gastos e sim saber utilizar os recursos financeiros de forma eficiente e eficaz (BANCO MUNDIAL, 1996). A orientação enfatiza o gerenciamento dos recursos financeiros por meio da concepção de fazer mais para a educação, com menos gastos. Por sua vez, a qualidade da educação é mensurada pela eficiência e eficácia de sua execução. Os termos eficiência e eficácia também são muito recorrentes, não só no documento do Banco Mundial, mas em todos aqueles que se vinculam aos princípios neoliberais. Esses termos são relativos à administração gerencial que foi implementada no setor público brasileiro a partir de 1990¹⁶⁴.

O documento do Banco Mundial é dividido em três partes fundamentais, nas quais as questões relativas à Educação Básica são tratadas de diferentes formas. No primeiro momento, a Educação Básica é apresentada como prioridade dos empréstimos do Banco para subsidiar o alcance da redução do analfabetismo, o acesso à educação e aos conhecimentos mínimos exigidos pela nova era da mundialização do capital. Nesse momento, o documento apresenta as experiências acumuladas nos países signatários e aproveita para traçar as tarefas para o futuro, das quais podemos destacar a educação como fator de desenvolvimento econômico e investimento em capital humano (BANCO MUNDIAL, 1996).

Também discorre sobre as realizações e os problemas educacionais gerados pela falta de eficiência e eficácia da gestão e financiamento da educação, utilizando a pedagogia do exemplo, sempre se espelhando no neoliberalismo e nas melhores formas de se reestruturar em favor do capital.

Nessa parte, o Banco Mundial (1996) culpabiliza a má execução das políticas educacionais dos países periféricos e relata que os países têm se apoiado em mecanismos inadequados para combater o analfabetismo e a pobreza. Afirma, ainda, que as políticas educacionais só poderão avançar atreladas à questão econômica, que pode ser viabilizada por meio da cooperação internacional.

O documento evidencia que o nível de capital humano dos trabalhadores afeta a produtividade e para isso é necessário que a Educação Básica também seja o instrumento para o desenvolvimento econômico. A esse respeito, as considerações de Frigotto (2002) são

¹⁶⁴ Os referidos termos são muito recorrentes às questões econômicas, contudo, com a abordagem gerencial na administração pública os termos foram incorporados às questões de governança e governabilidade do Estado, que passaram a ser evidenciadas nas Reformas do Estado e Educação. Borges (2003) explicita que governança é relacionada à transparência e participação, dois termos que são fundamentais para o aumento da eficiência econômica envolvendo a disponibilidade das informações acerca das políticas governamentais.

pertinentes ao afirmarem que a educação delineada a partir de 1990 corresponde à formação de um sujeito mínimo, pois esta educação “básica” focaliza sua contribuição no ensino fundamental. Considera-se que é em um período de seis a oito anos que o básico deve ser aprendido, estando em consonância com conhecimentos necessários à produção e manutenção do sistema capitalista. As avaliações que se pretende realizar são para mensurar o nível de conhecimentos adquiridos na Educação Básica, a fim de ter condições de acesso à empregabilidade (CIAVATTA, 2002).

A partir desses postulados, foram traçadas, no segundo momento do documento, as seis reformas essenciais para as políticas educacionais. A primeira delas é a prioridade da Educação Básica, especialmente o ensino fundamental, que deve visar o alcance do desenvolvimento econômico sustentável e a redução da pobreza por meio da educação. Focalizar a atenção nos resultados das avaliações orientadas pela agência e recomendar todo o currículo escolar a partir dos resultados alcançados, para assim orientar as competências e habilidades que a escola deve alcançar ao ensinar o conteúdo escolar aos seus alunos.

A segunda refere-se à centralização do investimento público na Educação Básica para alcançar a equidade social. Nesse ponto, o documento transcreve as orientações para a realização da gestão democrática e estimulação de recursos privados nas escolas, incentivando as parcerias público-privadas (BANCO MUNDIAL, 1996).

Na orientação seguinte, o documento apresenta a importância da atenção à equidade social, que visa a possibilidade do acesso às oportunidades em escolas e aos postos de trabalho, sem considerar a questão da permanência e conclusão da educação dos sujeitos sociais. Além de focalizar a equidade para as populações mais vulneráveis, também orienta que a participação familiar seja efetiva nas instituições de ensino, não como acompanhamento do rendimento pedagógico dos filhos, mas como apoio ao financiamento e gestão da escola. Assim, também atribui ao seu receituário que a escola deve ser autônoma na questão financeira, de forma a gerenciar os gastos públicos de maneira eficiente e eficaz. Cabe dizer que a autonomia que as instituições escolares passam a adquirir consiste em uma autonomia relativa, pois a centralidade do planejamento e avaliação ainda subsiste ao Estado e não à sociedade civil participativa (BARROSO, 2005). No Brasil, podemos ver essas orientações prescritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010), entre outras normativas.

Na terceira parte do documento foi retratada a questão da implementação de mudanças nas políticas educacionais. O documento mostra que não basta somente aumentar as taxas de matrícula e alfabetização, mas o sistema da educação deve ser adequado à totalidade que se

mantém subjugada à economia de mercado. Ou seja, a educação tem que entrar para o rol do custo-benefício e se incorporar à economia de mercado para que a qualidade da mesma venha a ser adquirida com eficiência e eficácia, atrelada aos processos de globalização econômica e mundialização do capital, sendo adepta às implicações e perspectivas neoliberais para o seu funcionamento.

A partir das explicitações do documento: Prioridades y estrategias para la educación (BANCO MUNDIAL, 1996) ressaltamos a compreensão de que com as novas funções atribuídas ao Banco Mundial, o Banco passa a ser o principal articulador político entre os 180 países membros. Fonseca (1997) afirma que o Banco tem prestígio em relação à atuação de outras agências internacionais ligadas à ONU.

Oliveira (2000) considera que o Banco Mundial investe na Educação Básica porque pode contribuir para a contenção da pobreza por meio da regulação de políticas educacionais. A autora evidencia o discurso humanitário do Banco Mundial que visa a redução das taxas de natalidade e inserção das mulheres e meninas pobres no mercado de trabalho. As iniciativas do Banco também defendem a focalização da ação do Estado nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, orientando a privatização dos demais níveis de ensino, como é o caso do Ensino Superior (BANCO MUNDIAL, 1996).

Lauglo (1997), ao tecer críticas ao documento estudado, defende a tese de que a educação entendida pelo Banco Mundial é concernente ao caráter produtivo. É fortemente influenciado pelos princípios econômicos, os quais conferem ao indivíduo a responsabilidade de planejar, medir custos e benefícios em favor da eficiência e eficácia do desenvolvimento do setor econômico. Em consonância a Lauglo (1997), Oliveira explica que:

A preocupação com a erradicação da pobreza leva o Banco Mundial a recomendar uma política de focalização de investimentos na educação primária e primeiro ciclo da escola secundária. Para melhor equacionar os problemas de baixa taxa de escolaridade nos países que contam com recursos escassos, o documento citado propõe um planejamento participativo, descentralizado, onde haja menos administração por estruturas burocratizadas e centralizadas e mais por um gerenciamento com vistas a objetivos e resultados, além de encorajar a busca de financiamentos na iniciativa privada (OLIVEIRA, 2000, p. 113).

Com base nessas afirmações, constatamos como as orientações para as políticas educacionais estão totalmente vinculadas às orientações da agenda neoliberal, que proporciona novas atuações para o Estado capitalista estendendo a Reforma da educação nacional. No entanto, é importante frisar que a reforma da educação brasileira não se deu com

intimação das agências aos Estados da América Latina, as mesmas se deram por meio de anuências dos países signatários. Essas anuências ocorrem devido às demandas econômicas dos países em desenvolvimento, que possibilitam a regulação das políticas educacionais mediadas por agências internacionais, realizadas por meio de cooperação internacional entre os sujeitos envolvidos (BARROSO, 2005); (ROSEMBERG, 2000); (SCAFF, 2007).

A regulação social é defendida por Barroso (2005, p. 733) como “um processo constitutivo de qualquer sistema e tem como principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema”. Esse processo compreende o ajustamento do Estado e sociedade civil em função dessas regras por meio de políticas educacionais que ocorrem fundamentalmente com as orientações do Banco Mundial, estendendo-se às outras agências multilaterais vinculadas à ONU.

Continuamos nossa análise abordando a CEPAL e o documento Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (CEPAL; UNESCO, 1995), que foi produzido em conjunto entre a CEPAL e UNESCO, em 1992. Mediante a leitura dos documentos selecionados entendemos que aparecem as mesmas questões evidenciadas no documento do Banco Mundial, o que nos leva a perceber o engendramento da arquitetura do consenso produzido pelas agências internacionais para sua implementação nos países periféricos (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

A CEPAL foi criada em fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC) e atualmente possui sua sede em Santiago no Chile. A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais da ONU. Foi criada com objetivo de monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da região latino-americana, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho expandiu-se para os países do Caribe, na década de 1980 e se incorporou ao objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável¹⁶⁵.

Em seu texto, Scaff (2007) afirma que:

No pós-guerra, especificamente, a Cepal influenciou a visão de planejamento na América Latina como uma técnica (neutra) de aceleração do desenvolvimento econômico. O enfoque administrativo trazido pela Cepal considera o planejamento como instrumento de eficiência administrativa por

¹⁶⁵ Informações disponíveis no site da CEPAL. Disponível em: < <http://www.eclac.org/brasil/>>. Acesso em: 02 abr. 2011.

meio de escolha dos melhores métodos para o alcance dos objetivos, racionalizando a ação do Estado (SCAFF, 2007, p. 334).

Entendemos que a CEPAL, junta a outras agências de cooperação internacional, produzem consenso sobre a reforma da educação, atrelada à Reforma do Estado correspondente ao ideário neoliberal. São as agências multilaterais de financiamento e as agências internacionais “sensíveis ao social” que totalizam os ajustes estruturais voltados para o mercado econômico.

O documento reforça as discussões efetivadas desde 1990 pelas agências internacionais, atribuindo caráter primordial à Educação Básica para o desenvolvimento econômico, por meio do investimento de capital humano, tendo em vista a equidade social para os países latino-americanos e caribenhos (OTTONE, 1993).

Vejamos como no documento se trabalha com a centralidade da Educação Básica na região da América Latina e Caribe. Especificamente, nesse documento, a educação e o conhecimento são tidos como o eixo da transformação produtiva com equidade, para que atenda aos objetivos de coesão social, democracia, distribuição equitativa, participação dos cidadãos na chamada “cidadania moderna” e a competitividade, como termos que atrelam ações que tornam o desempenho econômico mais eficiente e compatível com o processo de mundialização do capital.

Oliveira (2000) afirma que as principais preocupações da CEPAL e UNESCO ao formular o documento é a retomada da transformação produtiva que a América Latina participou na década de 1960 e a promoção de mudanças qualitativas, a fim de alcançar a competitividade no mercado mundial. Para tanto, elegeram a década de 1990 como a década em que seria realizada a transformação produtiva com equidade, pois, como nos afirmam Evangelista e Shiroma (2006), a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980 ocorrem mudanças nas forças produtivas com base em um novo modelo de acumulação financeira, o qual passaria do binômio taylorista/fordista, em que a produção de bens gerava capital, para a especulação financeira, em que o capital gera capital. Essa situação agravou o índice de pobreza nos países em desenvolvimento devido à fragmentação e precarização do trabalho ocasionado pela transformação das forças produtivas.

Assim, a publicação desse documento da CEPAL e UNESCO (1995) tem como objetivo auxiliar os países da região a construir políticas de universalização e equalização de oportunidades educativas de boa qualidade e, pela via da educação e conhecimento, alavancar as possibilidades de transformação produtiva com equidade social desses países.

Segundo Oliveira (2000, p. 122-123), a proposta do documento produzido pela

CEPAL e UNESCO, em 1992¹⁶⁶, é influenciar as políticas educacionais nos países da América Latina, a partir:

[...] de uma análise do setor educacional e de propostas para o continente, derivadas das orientações expressas no documento anterior de 1990, intitulado *Transformação produtiva com equidade*¹⁶⁷. Este partia da constatação de que os sistemas de ensino latino-americanos estavam em crise em termos quantitativos e qualitativos, apresentando uma clara necessidade de reformas nos seus aspectos relativos à rigidez e burocratização, tanto na educação formal quanto no ensino profissionalizante (OLIVEIRA, 2000, p. 122-123).

Percebemos que a proposta da CEPAL e UNESCO é de fortalecer a base empresarial, proporcionar abertura à economia internacional, formar recursos humanos em um conjunto de incentivos e mecanismos que facilitem o acesso e a geração de novos conhecimentos, permitindo o progresso técnico, a competitividade com sustentabilidade social e, além disso, a promoção do crescimento econômico e da justiça social do capitalismo (CEPAL; UNESCO, 1995).

Em síntese, a proposta do documento é possibilitar a transformação econômica, a equidade social (igualdade de acesso e oportunidade) e a democratização pública (conceito de democracia liberal), para proporcionar o desenvolvimento, a educação e o conhecimento para os latino-americanos e caribenhos (CEPAL; UNESCO, 1995).

Conforme as prescrições do documento produzido pela CEPAL e UNESCO (1995) para produzir a transformação produtiva com equidade, é necessário investir no desenvolvimento humano, o que pode ser executado por meio da elaboração de estratégias e políticas nacionais de recursos humanos para o fomento do desenvolvimento e transformação produtiva com equidade¹⁶⁸. Devem-se considerar experiências adquiridas dentro e fora da região, como também as contribuições teóricas no tocante à educação e desenvolvimento humano, tanto para detectar avanços quanto para detectar insuficiências ou problemas. É embasado nesse debate que a CEPAL e a UNESCO (1995) formulam e divulgam no documento a proposta estratégica, para levar à prática um conjunto de políticas voltadas para o crescimento econômico proporcionado pela educação e para o desenvolvimento humano nos moldes do capital.

Em tom prescritivo, aparecem no documento alguns termos muito utilizados para

¹⁶⁶ Ano da publicação do documento.

¹⁶⁷ Fonte itálica utilizada no texto original.

¹⁶⁸ Novamente aparece aqui a questão da “Teoria do Capital Humano”, que norteia toda a formulação de políticas e documentos das agências internacionais.

ênfatisar as propostas da CEPAL e UNESCO e atrelar o que quer ser produzido ao desenvolvimento e manutenção da ordem do modo de produção capitalista. Em conformidade a isso, é propagado um consenso ideológico, o qual Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 440) explicam que ocorre “[...] como prática social que nos possibilita apreender as dimensões políticas e ideológicas que também o constituem [...]”. Os conceitos que serão apresentados a seguir fazem parte do vocabulário hegemônico que, atualmente, também é utilizado pela mídia, empresários, professores, documentos, propostas pedagógicas e por toda a população, em principal, a brasileira.

No documento, um dos termos é a equidade que é colocada como “[...] oportunidades iguais de acesso, tratamento e resultados” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 129). A eficiência comporta duas vertentes, a externa “[...] em relação às necessidades do microsistema econômico e social” e interna “[...] relacionada com as metas próprias do sistema educacional e o rendimento dos insumos utilizados” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 129). De qualquer forma, como já foi explicitada anteriormente, a eficiência tem caráter totalmente vinculado com o setor econômico e é amplamente utilizada pela escola teórica da administração gerencial.

Outro termo fundamental é cidadania, entendida como “[...] o acesso à cultura participativa comum quanto da autonomia, do acesso à informação e da capacidade de sobre ela exercitar juízos críticos” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 129). Outro termo muito utilizado e que o documento faz menção é de que os indivíduos devem ser formados sob essa perspectiva, é a “cidadania moderna”. O termo consiste na formação de um cidadão ligado ao individualismo presente do capital, que permite a competitividade tida como saudável ao processo de globalização e inserção do capital. O cidadão moderno é diferenciado por meio do mérito ou desempenho com que realiza suas ações.

Com base nesses conceitos, o documento destaca que a formação da moderna cidadania, em especial, para as mulheres e meninas, se dá por meio da orientação para terem menos filhos, casarem-se mais tarde, assumirem posturas de uso correto de contraceptivos modernos e inserir-se no mercado de trabalho. Assim, a redução da pobreza também é vinculada com o papel fundamental da mulher, no que tange a densidade demográfica dos países da região latino-americana e caribenha (CEPAL; UNESCO, 1995). Em outras palavras, podemos destacar cidadania moderna como um cidadão produtivo, competitivo, individual para sua qualificação, mas coletivo para participar na comunidade, flexível às forças de produção, adequado e competente em relação ao mercado de trabalho.

A competitividade está relacionada a dois termos, competitividade espúria e

competitividade autêntica¹⁶⁹, mas, sobretudo, significa o caminho para a elevação do nível de vida, ascensão social, baseado no aumento da produtividade, incorporação e difusão do progresso técnico adquirido por meio da educação e do trabalho (CEPAL; UNESCO, 1995). O documento afirma ainda que a América Latina e Caribe devem inserir-se em um contexto de competição mundial, desde que promovam, por meio da reforma educacional e pela propagação das políticas educacionais, a formação do novo cidadão e promoção do desenvolvimento econômico e sustentável.

As orientações e estratégias vislumbradas acima objetivam a contribuição para a criação de condições educacionais, capacitação e incorporação ao progresso científico-tecnológico, capazes de transformar as estruturas produtivas da região com progressiva equidade social. Essas estratégias não serão alcançadas sem que se faça uma ampla reforma dos sistemas educacionais e sem ser feita a capacitação de mão-de-obra da região latino-americana e caribenha, capaz de promover o progresso científico e tecnológico para alcançar a competitividade dos países que detêm a hegemonia do capital (CEPAL; UNESCO, 1995). Como afirma o documento, o Brasil, bem como os demais países da América Latina e Caribe, tem “[...] caráter excludente dos padrões de desenvolvimento adotados [...]” em países avançados nos processos de industrialização e modernização (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 84).

Cabe aqui destacar que o Brasil é um país marcado por características agrícolas. Observemos os ciclos da economia brasileira: cacau, cana-de-açúcar, borracha, café, trigo e gado. São ciclos agrários que na década de 1950 e 1960 possibilitaram a inserção da industrialização no Brasil que se beneficiava da produção agrária do país (IANNI, 2004). O autor afirma que “se colocarmos os dados em seu panorama mais amplo, constatamos que a história brasileira tem sido profundamente marcada pela sociedade agrária, pelo desenvolvimento das forças produtivas e da relação de produção com o mundo agrário” e ainda que “a história brasileira é a história da formação da sociedade das classes sociais no campo e na cidade [...] e essas classes urbanas têm articulações econômicas com as rurais” (IANNI, 2004, p. 143).

Segundo Oliveira (2006), as orientações da CEPAL para a reestruturação produtiva exigem que os países tenham uma nova concepção a respeito do conhecimento científico. Em consequência, a educação passa a ser vista como motor do desenvolvimento, que acarreta a formação de uma massa trabalhadora mais qualificada para atuar na nova realidade

¹⁶⁹ Esses termos podem ser encontrados, explicitamente, nas páginas 7 a 39 do documento da CEPAL e UNESCO (1995).

econômica e compreendida como supostamente capaz de proporcionar condições para a competitividade internacional. Tal aspecto pode ser notado quando se afirma no documento que “[...] a maior capacitação aumenta a flexibilização no trabalho, a satisfação e o grau de dedicação dos trabalhadores, diminui os problemas de coordenação e eleva, por conseguinte, a produtividade [...]” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 121).

O documento divulga que é necessário transcender o relativo isolamento do sistema de educação, de capacitação e de aquisição de conhecimento científico e tecnológico, abrindo-os aos requerimentos sociais, proporcionando o acesso universal aos códigos da modernidade, impulsionando a criatividade no acesso, a difusão e inovação em matéria científico-tecnológica. É necessário ter gestão institucional responsável, profissionalização e valorização dos educadores, compromisso financeiro da sociedade com a educação e cooperação regional e internacional (CEPAL; UNESCO, 1995).

Vale lembrar que o fundamento da proposta da CEPAL e UNESCO é que a educação e a geração de conhecimentos contribuam para a transformação produtiva com equidade. Mas, para que esse fundamento seja aplicado nos países da região latina e caribenha é necessário que se faça a reforma do sistema de produção e conhecimentos visando o enfrentamento e superação dos desafios internos e externos dos países, pautados na teoria do capital humano e considerando traçar o caminho para a reforma estrutural, reforma essa que só seria possível por meio da tríade educação, conhecimento e desenvolvimento tecnológico (CEPAL; UNESCO, 1995).

Em decorrência dessas orientações os sistemas educacionais, científico-tecnológicos e de capacitação experimentaram notável expansão quantitativa durante as últimas décadas. No entanto, são insuficientes às necessidades socioeconômicas e à equidade do atendimento social (CEPAL; UNESCO, 1995).

O documento apresenta a estratégia para nortear os países da América Latina e Caribe para fazer as mudanças por meio de três principais direções, sendo elas: do ponto de vista político; do ponto de vista dos conteúdos e do ponto de vista do campo institucional. As orientações da CEPAL e UNESCO (1995) fundamentam-se nesse tripé estratégico, os quais, do ponto de vista político, devem promover atividades de produção e difusão de conhecimento a longo prazo, que requerem amplo consenso entre os atores sociais, bem como estabelecimento de um compromisso financeiro estável que permita o seu desenvolvimento.

Do ponto de vista dos conteúdos, o enfoque é dado aos resultados da educação, da capacitação e da ciência e tecnologia, articuladas com as necessidades de desempenho de pessoas, empresas e instituições nas diferentes áreas de atuação social. Do ponto de vista do

campo institucional, é necessário romper com o isolamento das unidades educacionais e proporcionar autonomia dos estabelecimentos escolares e responsabilização de resultados (CEPAL; UNESCO, 1995).

No documento, CEPAL e UNESCO (1995) esperam como resultado a evolução econômica e social de cada país, bem como a presença dos países da América Latina e Caribe no mercado globalizado. Para tanto, a tarefa da América Latina e Caribe para a próxima década é evoluir desse sistema para outro que privilegie a qualidade¹⁷⁰ do ensino e sua efetiva difusão a todos os níveis da sociedade, bem como, um esforço para promover diferentes processos de geração e difusão do conhecimento. Os empresários e a população começam a modificar suas percepções sobre a necessidade de colocar a educação entre as prioridades de suas demandas e investimentos (CEPAL; UNESCO, 1995).

Uma das principais preocupações transpostas no documento é a expansão do sistema educacional em todas as modalidades, o que só ocorre porque há uma preocupação em inserir os países da América Latina e Caribe no progresso técnico e econômico correspondente a atual revolução tecnológica mundial ao acirramento da concorrência. Inserção esta que será permitida por meio de um conjunto de reformas (setoriais) em que o Estado possa cooperar internacionalmente, garantindo uma educação básica universalizada para formar e “universalizar” o novo modelo de homem, ou seja, o cidadão moderno (CEPAL; UNESCO, 1995).

Para alcançar a inserção no contexto mundial, os documentos disseminam conceitos que podem ser considerados como “[...] uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue colonizar o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da modernidade” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Conforme o documento, a qualidade da educação será alcançada quando forem disseminados e reforçados os valores sociais próprios da cidadania moderna e competitividade, alicerces do sistema democrático e do desenvolvimento humano com equidade social. A ausência desses valores não contribui com a responsabilidade social que os cidadãos modernos precisam possuir para a manutenção e legitimação do sistema econômico, no qual se atrelam aos conceitos de solidariedade, tolerância e participação (CEPAL; UNESCO, 1995). A formação do cidadão moderno deve ser voltada para o capital articulado com o discurso hegemônico que os países que detêm o poder vinculam por meio da

¹⁷⁰ Entende-se que o termo qualidade, explicitado pelo documento analisado, refere-se à eficiência e eficácia, custo-benefício, formação dos sujeitos voltados às exigências do mercado.

cooperação internacional que “[...] vem outorgando à educação a condição de estratégia fundamental para a redução das desigualdades econômicas e sociais, nacionais e internacionais [...]” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 440).

Segundo Evangelista e Shiroma (2006), a CEPAL e a UNESCO apregoam uma educação voltada à garantia de um lugar no mercado de trabalho, sendo que o sistema capitalista e as novas forças produtivas são incapazes de absorver toda a mão-de-obra disponível. O discurso de que a escola é a única saída para os pobres é a-histórica, representa o ocultamento de que as impossibilidades de inserção no mercado de trabalho não ocorrem pela incapacidade dos indivíduos, mas devido às consequências de um modelo econômico que tem como base a exclusão e a desigualdade social.

As autoras explicitam que as agências multilaterais atribuem a centralidade na pobreza em suas agendas para que, por meio da educação, o indivíduo possa se capacitar para se inserir no processo produtivo. O destaque é que se faz necessário “[...] promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres: trabalho” (EVANGELISTA, SHIROMA, 2006, p. 46). A “Educação Básica” é vista como forma de ascensão social do pobre para que o mesmo adquira conhecimentos e competências para se inserir no mercado de trabalho e passar a ser um cidadão moderno e, sobretudo, consumista, o qual entende que pela via do consumo mantém-se o sociometabolismo da mundialização do capital (ALVES, 2002/2003).

Os Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST, reconhecem que desde a década de 1980 o Banco Mundial junto às agências multilaterais sensíveis ao social e que fomentam políticas educacionais, atendem aos interesses hegemônicos da burguesia global e local. Perpetuam noções ideológicas advindas da justiça social e do combate à pobreza, que são centrais nos discursos hegemônicos. Utilizam as aspirações dos mais pobres em benefício dos interesses do capital, além de fomentar a contenção das lutas entre as classes por meio de políticas sociais e/ou compensatórias, que não resolvem o problema para as classes populares, mas resolve, paliativamente, o problema do Estado capitalista que é a pobreza (FIGUEIREDO, CARVALHO e SIQUEIRA, 2010).

Os preceitos das políticas de contenção social têm atingido a população do campo por meio do agronegócio, um dos setores que mais tem excluído os trabalhadores rurais de seus espaços de vivência e trabalho e que têm destruído os recursos naturais, principalmente, em países dependentes como o Brasil. A título de exemplo, podemos ver os grandes investimentos do agronegócio nos estados do norte do Brasil, onde estão eminentemente abertos para a economia internacional.

No Paraná, o MST reage contra o discurso hegemônico por meio das ações de

resistências contra-hegemônicas compostas por sujeitos sociais que lutam pela superação da sociedade de classes antagônicas. Os espaços ocupados pelo MST e que fazem resistência ao modo de vida e produção capitalista são as escolas, os assentamentos, os acampamentos, os meios de comunicação de esquerda, as cooperativas, a agroecologia e outros.

Para continuarmos com a análise de documentos derivados das agências multilaterais e que se entrelaçam a um discurso hegemônico objetivado a cumprir com as metas da agenda globalmente estruturada para a educação e alívio da pobreza, ocasionada pelo processo de reestruturação produtiva, estendemos a nossa análise ao último documento que se propôs debater nesta seção, a saber, “Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”.

Esse documento, proveniente da UNESCO, possui um vocabulário mais humanizado, mas também enfoca questões como pobreza, coesão social, políticas reguladoras, reformas políticas, reforma na gestão da educação e outras. Ao ler o Relatório percebemos que ele, em muitos momentos, está de acordo com os outros documentos de caráter mais técnico que analisamos anteriormente. O documento considera as estratégias e orientações traçadas por outras agências a fim de enfrentar os desafios do próximo século causados pelo processo de mundialização do capital.

Para empreender nossa análise, é necessário explicitar a origem da UNESCO e o motivo dos investimentos na educação mundial. A UNESCO surgiu após a II Guerra Mundial, como agência especializada em educação da ONU, cuja função é fomentar a paz e a segurança mundial, visto que os países nesse momento histórico estavam assolados pelos resultados da II Guerra Mundial. Em conjunto, ONU e UNESCO procuraram fomentar ideais de combate à miséria, a fome, o analfabetismo e a desigualdade social.

A UNESCO chegou ao Brasil apenas em 1966, momento em que a agência atuava em parceria com as demais agências instaladas no Brasil desde 1964. A década de 1960 para o Brasil foi um momento de grandes acontecimentos, um deles o Golpe civil-militar e justamente nesse período é que a UNESCO se instalou no país com o propósito de implementar reformas educacionais e econômicas durante o regime militar, ideias essas que foram aprovadas pelo governo brasileiro. Shiroma; Moraes e Evangelista (2007) revelam alguns acontecimentos desse período:

[...] a censura, os expurgos, as aposentadorias compulsórias, o arrocho salarial, a dissolução de partidos políticos, de organizações estudantis e de trabalhadores [...] com esses recursos os militares, de fato, contiveram a crise econômica, abafaram a movimentação política e consolidaram os

caminhos [...] por recomendações advindas de agências internacionais [...] (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 28).

Desde então, a UNESCO apresenta-se como articuladora de ideias, propostas e projetos, funcionando como estimuladora para o cumprimento de metas como a educação para todos e paz mundial.

A UNESCO, junto a outras agências multilaterais como CEPAL e Banco Mundial, atribui à educação fator decisivo na sustentação do ideário neoliberal induzido aos países da América Latina e Caribe com vistas ao modelo burguês de sociedade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

As agências defendem que a erradicação do analfabetismo é uma possibilidade para se combater as desigualdades enfrentadas pela educação. Projetos e propostas estabelecidos pelas agências internacionais são orientados e têm formado o consenso homogêneo, porém, tornar possível a execução delas não é tarefa fácil, pois atribuem a culpa na forma como as políticas educacionais e a gestão do Estado desempenham suas orientações.

Em vista da apresentação da UNESCO e seus principais objetivos mundiais, articulados à perspectiva do ideário neoliberal, apresentamos considerações sobre mais um documento que busca cumprir com a agenda globalmente estruturada (DALE, 2004) por meio da cooperação internacional entre os países membros das agências internacionais, os quais buscam por meio de suas orientações ou receituário a “[...] (re) construção da forma burguesa de ser e de pensar” (NAGEL, 2001, p.7), o qual nos é apresentado como novo, revolucionário, mas que não passa de expressivas formas de alimentar o modo de produção que apenas se atualiza dentro de seu engendramento.

A partir de 1990, havia um cenário com muitas preocupações com os consensos, novas leis, abaixo ao mundo dividido entre capitalismo e socialismo e novas reformas que estavam na ordem do dia, inclusive na educação brasileira. Com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, Jomtien, Tailândia, os países inseridos em um projeto economicamente globalizado estabeleceram novas metas para que o analfabetismo pudesse ser erradicado nos “países em desenvolvimento”, estabelecendo um novo cenário para as políticas educacionais no Brasil.

Em meio a esse contexto, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob os cuidados da UNESCO, reuniu-se com Jacques Delors (economista francês) e vários representantes mundiais para organizarem o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. O Relatório foi elaborado entre 1993 e 1996 e publicado em

1996 com o título: “Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, o qual se tornou eixo orientador das políticas educacionais disseminadas no Brasil.

Rodrigues (2008) afirma que com o discurso “Educação ao longo da vida”, o Relatório Delors (1996) assume uma concepção ampliada de educação, difundindo e assimilando seu conteúdo acolhedor e aparentemente inclusivo para dar legitimidade à disseminação do ideário neoliberal para a educação.

O Relatório Delors (1996) inicia-se por meio das considerações da Comissão que o elaborou sob a ótica da ONU. As considerações tecidas são totalmente concernentes ao principal foco da ONU e de suas agências na promoção da paz entre as nações, apregoando outras bandeiras como desenvolvimento humano, redução da pobreza, combate a opressões e guerras. Entendemos que a UNESCO, ao formular esse Relatório, termina de engendrar um conjunto de princípios neoliberais na reforma do Estado e Educação, sobretudo, preocupada com a contenção de possíveis conflitos sociais decorridos do processo de mundialização do capital, que gera e aumenta desigualdades sociais e a pobreza.

A Comissão traçou, por meio da publicação do Relatório Delors, as orientações para fomento de políticas educacionais articuladas ao marco situacional, ou seja, ao contexto globalizado que na década de 1990 refletia seus resultados no mundo inteiro.

Segundo Relatório Delors (1996), a Comissão propõe três soluções para as políticas educacionais favorecerem a atuação da UNESCO, nacional e internacionalmente, sendo elas: educar para a democracia, pluralismo consciente e desenvolvimento sustentável. A educação para a democracia envolve a participação ativa dos cidadãos, por sua vez, essa participação requer uma nova cidadania, na qual os sujeitos se responsabilizarão para atuar em setores sociais dos quais o Estado recuou em sua ação.

A solução do pluralismo consciente é colocada no documento devido à necessidade dos seres humanos de se reconhecerem como sujeitos diversos e detentores de particularidades e especificidades, portanto, para que sejam evitadas situações conflitantes, a tolerância deve ser promovida para o fomento da paz (UNESCO, 1996).

Sobre o desenvolvimento sustentável o Relatório afirma que diante do contexto da globalização econômica, o meio ambiente precisa ser sustentável, assim como o desenvolvimento econômico também deve ser sustentável para que não ocorram conflitos sociais e perturbem a paz (UNESCO, 1996).

Para enfrentar os desafios apresentados, há que se ultrapassar as principais tensões que ocorrem devido à competição e o cuidado com a “igualdade de oportunidades”, promover

sentimentos de respeito mútuo por meio da tolerância, propor políticas educacionais que venham ao encontro da coesão social (UNESCO, 1996, p. 15).

A partir dessas proposições, o Relatório atribui responsabilidade à educação, consistindo em promover a paz, a participação democrática, a luta contra exclusões, a tolerância e, sobretudo, a coesão social. Diante disso, o Relatório Delors salienta que a educação deve respeitar a diversidade e promover a educação intercultural (UNESCO, 1996).

O Relatório Delors abrange questões pertinentes aos outros documentos estudados nesta pesquisa, como as reformas educacionais, a centralidade na “Educação Básica”, abertura dos países para a economia globalizada, autonomia, gestão, descentralização, responsabilização individual, competências e habilidades para o trabalho, equidade e redução da pobreza. Ao visar a formação de um novo sujeito para o século XXI, o documento coloca o professor como protagonista das reformas, responsável para formar o novo homem e promover a ideia de educação ao longo da vida (UNESCO, 1996). Em outras palavras, educação ao longo de toda a vida (RIZO, 2010).

A Comissão compreende que à educação devem ser atribuídas algumas “missões”, para que a aprendizagem dos sujeitos pelos quais se destina o Relatório seja efetivada ao longo de toda a vida. O Relatório prescreve que a essa aprendizagem duradoura deve ocorrer por meio dos quatro pilares do conhecimento, sendo eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (UNESCO, 1996).

Considerando os quatro pilares da educação, explicitaremos brevemente o que vem a ser o fundamento da educação ao longo da vida para o sujeito a ser formado no e para o século XXI. Sujeito este que respeite a diversidade econômica da sociedade e contribua com a regulação social, ocultando, assim, a luta de classes.

O “aprender a conhecer” visa o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento e não o conhecimento propriamente dito. Significa a descoberta de suas próprias ferramentas para enfrentar as mudanças do mundo globalizado. Sendo assim, forma-se o conceito de aprender a aprender, ou seja, aprender a utilizar as ferramentas que individualmente serão produtivas para enfrentar as constantes mutações da globalização (UNESCO, 1996).

O “aprender a fazer” é estreitamente ligado à questão da formação para o trabalho. Evidencia-se que é necessário ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos a fim de adquirir competências para a inserção no mercado de trabalho. O “aprender a viver juntos” é um desafio traçado para a educação no Relatório. Esse pilar educacional deve fomentar a tolerância à diversidade existente entre os povos e com isso evitar conflitos ou resolver conflitos de forma pacífica. O “aprender a ser” visa à realização completa do homem, em

volta a sua riqueza e na complexidade de suas expressões e compromissos, que podem ser efetivados como indivíduo, como membro familiar, membro de uma comunidade, produtor e inovador de técnicas para o desenvolvimento humano (UNESCO, 1996).

De acordo com as leituras dos documentos, podemos perceber que os quatro pilares da educação somente reforçam o que o Banco Mundial e CEPAL receita como a formação de um novo sujeito “cidadão moderno”, capaz de enfrentar e superar os desafios que o modo de produção capitalista apresenta. Rodrigues (2006, p. 11) explica que “[...] é preciso considerar a proposta de alargamento da educação, isto é, a estratégia de educação ao longo da vida também como resposta do capital; como uma ‘adequação’ dos sistemas de ensino às necessidades do sistema”.

A autora comenta que a questão da estratégia da educação levantada no Relatório é apresentada como remédio para todas as mazelas da sociedade, sendo prescrita como solução para as desigualdades sociais, para a ineficiência da escola, empregabilidade, construção de competências e educação intercultural sob o argumento da “igualdade” de oportunidades, isto é, a equidade social (RODRIGUES, 2006).

Rodrigues (2008) afirma que o discurso da educação ao longo da vida acaba por desqualificar a escola, o professor e os saberes científicos produzidos historicamente. A bandeira do sujeito autônomo, participativo e o alargamento dos espaços onde serão conduzidas as aprendizagens possibilitam a extinção da escola e de sua função social. Sobre a obsolescência que a autora retrata em seu texto, há de se pensar: será que por meio das políticas educacionais atuais a escola e sua função social também não serão tidas como objeto obsoleto (descartável), enquanto detentora do saber acumulado historicamente e sistematizado socialmente?

Rizo (2010) alerta que a proposta central da UNESCO, especificamente da Comissão que elaborou o Relatório Delors, em relação à formação de sujeitos para o processo produtivo, está em consonância com as teses das agências multilaterais Banco Mundial e CEPAL. Aparecem e são amplamente difundidas no arcabouço jurídico educacional de nosso país, construído para corroborar com o projeto¹⁷¹ da ONU e de suas agências financeiras e

¹⁷¹ O projeto educativo da ONU juntamente com sua agência especializada em Educação tem por fundamento a inserção da modernidade nos países em desenvolvimento acoplado à formação de novos sujeitos para o novo sistema social (RIZO, 2010). Segundo Rodrigues (2008), na América Latina e Caribe o projeto educativo tem sido articulado pelo Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PPE) que cumpre vigência de 1980 a 1990 e o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC) com vigência de 2003 a 2017, visando cumprir por meio das orientações às políticas educacionais os marcos propostos em Jomtien (1990) e Dakar (2000). Contudo, a discussão sobre os objetivos dessa cooperação internacional para a constituição da agenda globalmente estruturada poderá ser amplamente estudada em posteriores textos vinculados à temática.

“sensíveis ao social”, no qual constituíram a agenda global para a regulação social dos países em desenvolvimento.

As agências internacionais colocam na centralidade do debate a educação como política social para redução da pobreza e a inserção no mercado de trabalho, por meio do discurso da equidade social. Recomendam soluções para alívio da pobreza por meio de políticas sociais desenvolvidas para que se “incluam” os pobres nas mudanças engendradas pelo sociometabolismo do capital. Dale (2004, p. 437) afirma que essas mudanças provêm da “transformação das condições da procura do lucro, que permanece o motor de todo o sistema”.

Compreendemos que as políticas derivadas das agências internacionais atuam como reguladoras, intervindo nos países periféricos, centralizando a educação como estratégia de amenizar a pobreza e as desigualdades sociais. Dale (2004) mais uma vez afirma que as orientações das agências internacionais constituem uma “[...] agenda do estado e de todas as suas partes componentes, incluindo a educação, da sociedade capitalista [...]” apoiando “o regime de acumulação, assegurando o contexto que não inibe a sua contínua expansão e fornecendo uma base de legitimação para o sistema como um todo” (DALE, 2004, p. 437).

É preciso ressaltar que a pobreza, uma categoria central do modo de produção capitalista, foi intensificada no Brasil a partir da década de 1980 e 1990, devido às transformações produtivas que precarizaram as condições de trabalho, fragmentando a classe dos trabalhadores. Esse contexto contribuiu para que aumentasse o desemprego e produzisse severas transformações nas relações de trabalho, bem como, sua precarização (OLIVEIRA; DUARTE, 2005). Com o aumento do desemprego as condições de vulnerabilidade foram acentuadas, fomentando a necessidade de formular políticas sociais aos excluídos, temporariamente ou definitivamente, da modernidade econômica.

Diante desse contexto, coube às políticas educacionais responder as orientações prescritas pelas agências multilaterais para suprir as demandas crescentes das populações vulneráveis, ao mesmo tempo em que também deveriam formar indivíduos competentes para os novos processos produtivos, que por sua vez, acompanham a reestruturação produtiva. (CAMPOS, 2003).

As políticas educacionais que passam a ser focalizadas nas populações mais vulneráveis da sociedade passaram a ser chamadas de políticas sociais, de caráter compensatório e tendo como principal objetivo a regulação da sociedade. Oliveira e Duarte (2005, p. 283) corroboram que “a política social intervém no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação capitalista e em detrimento da satisfação de

necessidades sociais básicas, assim como na promoção da igualdade”.

Por mais que se questione onde se encontram as reivindicações sobre a universalização da educação que foram atendidas na Constituição Federal de 1988, a resposta se limita quando percebemos que é a agenda de modernização do Estado que o Brasil cumpre, juntamente com outros “países em desenvolvimento”. A educação se desvincilhou do caráter de direito subjetivo universal da educação pública e gratuita para se engajar no caráter econômico, focalizado, onde só os mais vulneráveis devem receber atenção.

É por meio dessas questões que a educação passa a ser uma política educacional de caráter social para aliviar a pobreza gerada pela reestruturação capitalista. Oliveira e Duarte (2005) explicam que as políticas educacionais que deveriam se apoiar na integralidade da formação humana universal passaram a ser confundidas com políticas sociais de alívio à pobreza. As agências internacionais produziram uma gama de documentos e consensos orientadores para que essas políticas pensadas em uma totalidade da estrutura econômica fossem efetivadas em um contexto local: a escola, que não tem cumprido mais com sua função social, mas contribui para formar o novo homem do século XXI, competente, criativo, competitivo e, sobretudo, empregável e alienável, pois o que se prega é que a educação é o “elevador social” para os homens conquistarem um futuro visado pelos ideais neoliberais (OLIVEIRA, 2000, p. 308).

Assim, a centralidade na “Educação Básica”, orientada por agências internacionais e cumpridas por meio das políticas sociais cumpre com somente dois objetivos: a formação para o trabalho, que se mostra cada vez mais precarizado em todos os níveis¹⁷² e a integração social na contemporaneidade, que se engendra no sociometabolismo do capital.

Mediante a crise do capital, novas estratégias foram sendo criadas como resposta a essa crise: o Banco Mundial, CEPAL e UNESCO passaram a englobar a educação como parte de sua agenda globalmente estruturada pelo sociometabolismo do capital, atribuindo a ela a função de aliviar a pobreza por meio de políticas sociais compensatórias.

A análise dos documentos nos possibilita compreender como a educação como eixo da equidade social produz um homem reestruturado para as veemências do século XXI. A terminologia em voga nos documentos internacionais nos norteia para compreender como a educação e sua gestão passa a ser modulada a partir do consenso ideológico, político e econômico. A título de exemplo, vemos no artigo 28 da LDB – Lei nº 9.394/96 no inciso III

¹⁷² Essa questão corrobora com que o Oliveira (2000) afirma em sua obra sobre a qualificação para o trabalho que, na conjuntura atual da sociedade, nem todos que possuem certificação escolar, técnica ou acadêmica são inseridos no mercado de trabalho.

que a adequação da educação às particularidades rurais deve atender à natureza do trabalho na zona rural. Esse inciso pode abrir espaço para o trabalho precoce e penoso, pois no momento em que as crianças não estão na escola ou realizando as tarefas escolares, elas podem trabalhar em atividades contraturno no campo.

Tais documentos tratam a educação como principal responsável pelas transformações sociais, econômicas e humanas que ocorrem ao longo do século XXI e utilizam “belas” palavras para anunciar as políticas dos “bons sentimentos”, dando a ilusão de que os problemas enfrentados pela educação estão sendo amenizados (CAMPOS, 2003).

Uma questão importante a ser ressaltada é que muito se fala sobre a pobreza e como esta deve ser regulada, mas nunca são evidenciadas as causas históricas e sociais dela. Porém, a naturalização das desigualdades de classes que propiciam a pobreza impedem a análise da materialidade histórica da pobreza nos documentos formulados pelas agências do sistema ONU, pois a agenda fechada e totalmente articulada das agências internacionais e Estados estão vinculados ao sistema capitalista, engendrando ainda mais o seu motor, por meio da procura do lucro e intencionados a legitimar as bases de uma única agenda política, a fim de novas possibilidades de reprodução do capital (DALE, 2004).

As reformas educacionais produzidas a partir da década de 1990 apresentam como principal aparato a modernização em todas as faces da esfera pública, adotando princípios da gestão administrativa gerencial e sua forma de conduzir o público. Sobre a análise dos documentos, compreendemos que a partir das recomendações das agências internacionais por meio das políticas sociais, acentua-se a centralidade na Educação Básica e na sua proposta de garantir empregabilidade, tolerância, cidadania moderna, participação, paz, erradicação do analfabetismo e amenização da exclusão social. Destaca-se, em tom prescritivo, como deve ser feita a reforma do sistema da educação, sua gestão, financiamento e resultados, bem como desenvolver ao longo de toda a vida o cidadão capaz de se adequar às constantes mutações da mundialização do capital.

A educação é aliada à necessidade do fortalecimento da coesão social e do investimento prioritário na formação de recursos humanos para a regulação social da pobreza. A partir disso, Nagel (2001) nos faz pensar que a educação adequada às “novas premissas” volta às suas raízes burguesas de ser e pensar e, com isso, influencia a ação dos homens e também dos Planos de Governo, Diretrizes Educacionais, Pareceres dos Conselhos Nacionais de Educação e Parâmetros Curriculares, com metas educacionais advindas de um modo de produção que apenas se atualiza.

Para a redução da pobreza da população rural, tomamos como referência documental “Educação para a população rural em Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México, Paraguai e Peru¹⁷³” que deriva do projeto de Educação para a População Rural (EPR), apresentado pela FAO e UNESCO na Reunião Intergovernamental do PRELAC em Havana - Cuba (2002), que por sua vez, é resultado das discussões sobre contenção da pobreza extrema das populações rurais empenhadas na Cúpula Mundial de Alimentação, em Roma – Itália (1996) e da Cúpula Mundial de Desenvolvimento Sustentável, em Johannesburgo - África do Sul (2002).

Este documento não tem sido vislumbrado na maioria dos debates de trabalhos acadêmicos sobre Educação do Campo que explicitaram as Conferências Internacionais como subsidiadoras de toda a Reforma Educacional do Brasil em relação à mundialização do capital. Por isso, é de suma importância apresentar algumas considerações referentes à análise deste documento, porque este exerceu fortes inferências na questão da educação para a população rural, sujeitos sociais extremamente importantes para esta pesquisa de mestrado.

O documento apresenta uma série de estudos sobre a realidade da educação para a população rural dos países da América Latina, a saber: Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México, Paraguai e Peru. Este se vinculou aos Objetivos do Milênio (2000) que, por sua vez, atendem ao ideário ideológico, político, prático e econômico sistematizado pela ONU, em especial, nas questões de erradicação da pobreza extrema e da fome; desenvolvimento do ensino primário universal; promoção da igualdade entre os gêneros e da autonomia da mulher e, por fim, garantia da sustentabilidade do meio ambiente (FAO; UNESCO, 2004).

O Projeto de Educação para a População Rural (EPR) dirigido pela FAO, conta com a colaboração da UNESCO que fomenta a iniciativa da Educação para Todos desde a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien – Tailândia, 1990). Além da UNESCO, o Projeto EPR recebe uma generosa contribuição financeira da Cooperação Italiana para o Desenvolvimento (DGSC) e da colaboração do Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação do Chile (CIDE) por meio da Rede Latino-americano de Informação e Documentação em Educação (REDUC). Segundo a FAO e a UNESCO (2004) todas estas instituições fundamentam as políticas educacionais dos países latino-americanos e, sobretudo, o intercâmbio de boas práticas e políticas que servem de apoio aos formuladores de políticas nacionais e regionais para o fortalecimento da educação para a população rural.

A preocupação do documento Educação para a população rural em Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México, Paraguai e Peru (FAO; UNESCO, 2004) se estende a

¹⁷³ Educacion para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú (FAO; UNESCO, 2004).

população rural que se encontra afetada pela menor oferta e cobertura da educação, obrigando as crianças, jovens e adultos a interromper seus estudos e deslocarem-se para os centros urbanos para continuar ou completar sua formação. No documento, as discussões empenhadas para fomentar políticas nacionais para reduzir as desigualdades no meio rural muito se assemelham as propostas contra-hegemônicas da educação do MST. Mas, assim como o documento da UNESCO “Relatório Delors” (1996) que é carregado de termos humanísticos, desenvolve no fundo os preceitos da educação para o desenvolvimento do capital e coesão social para o engendramento do sistema. A diferença entre as duas concepções está na questão da eliminação da pobreza, enquanto uma deseja eliminar a pobreza para amenizar as mazelas produzidas pelo capital dentro da Teoria do Capital Humano, como já mencionado nesta dissertação, a outra quer eliminar a pobreza, bem como todo o sistema que a produz no bojo da luta de classes sociais e alcançar a emancipação humana.

Nos diagnósticos apresentados no referido documento, analisamos o que o mesmo apresenta para o Brasil. Primeiramente, o diagnóstico faz um bom levantamento de dados a respeito da questão rural no país, abrangendo a situação de matrículas; taxa de escolarização; acesso à educação; taxa de analfabetismo da população rural, entre outros diagnósticos que revelam a situação da população rural brasileira. Mas, o mesmo se refere demasiadamente ao nordeste brasileiro como polo que demanda por mais políticas de assistência social à população rural, significando uma visão restrita da totalidade do território nacional marcados por características rurais.

Como conclusão do capítulo dedicado ao nosso país, o documento da FAO e UNESCO (2004) revelaram algumas experiências no âmbito das políticas públicas para a educação para a população rural. Entre as experiências foram mencionados o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a adequação da legislação educacional à vida do campo, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei nº 9.394/1996. Como experiências renovadoras foram apresentadas as Escolas Família Agrícola (EFA); as Casas Familiares Rurais (CFR) e o Programa Escola Ativa que foi baseado no modelo pedagógico da Escola Nova que norteou os países da América Latina no século XX, subsidiando uma educação que rompesse as características tradicionais, marcadas pela passividade e autoritarismo.

Em síntese, o documento Educação para a população rural em Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México, Paraguai e Peru (FAO; UNESCO, 2004) expressou o descompasso histórico que prejudicou a população rural e ressalta alguns avanços no âmbito da educação destinadas a estes sujeitos, apresentando algumas soluções que podem diminuir as

desigualdades sociais produzidas no campo, por exemplo. Até aqui a análise apresentada no documento vislumbra o que temos discutido, com apoio dos teóricos da Educação do e no Campo, chegando a nos confundir com a realidade proposta no texto do referido documento. Contudo, se analisarmos as entrelinhas, o não dito deste texto podemos constatar que o problema das orientações internacionais para a população rural é muito implícito, pois o problema é a ênfase no **PARA** a população rural e não **COM** a população que vive, produz e estabelece relações sociais no meio rural.

Essa é a grande diferença que marca a presença da concepção de Educação Rural e da concepção de Educação do e no Campo no mesmo território. As orientações do documento analisado se aproximam da Educação Rural empenhada, principalmente, pelos programas e projetos do SENAR e essa a característica desta luta Por Uma Educação do e no Campo que será debatida na próxima seção, enquanto análise final desta dissertação. Mas, que não se esgota somente nesta pesquisa que teve como aporte principal a análise bibliográfica e documental, lançando espaço para futuras produções acadêmicas contemplando o diálogo com os sujeitos sociais chaves do processo da luta por uma educação contra-hegemônica no Brasil e no Estado do Paraná.

5 MST E ESTADO CAPITALISTA: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES PARA FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

Na seção anterior, debatemos e expomos o projeto neoliberal de educação destinado à regulação social dos pobres e fomento da educação aos sujeitos do campo, com vistas ao desenvolvimento do agronegócio nos espaços rurais brasileiros. Nesta seção, apresentaremos o contraponto desse projeto, a saber, o projeto de educação e desenvolvimento no e do campo por meio da soberania popular.

Iniciaremos nossas discussões por meio da necessidade histórica da emancipação humana, de uma educação que possibilite pensar e lutar por uma sociedade para além do capital. Assim, exemplificaremos a possibilidade de luta por uma educação nessa perspectiva humana e contra-hegemônica, por meio do estudo da Educação do e no Campo, como proposta advinda do bojo da luta de classes para construir historicamente “uma educação para além do capital”¹⁷⁴. A discussão estará pautada em referenciais que são obrigatórios a esta pesquisa, como Karl Marx, István Mészáros, Paulo Freire e os documentos (fontes primárias) que trazem os princípios filosóficos e educacionais do MST.

O MST, ao negar o modo hegemônico da vida na sociedade capitalista, propõe o novo modelo de formação social e humana por meio da Educação do e no Campo. Apoiamo-nos em seus documentos basilares e nos autores que nos ajudaram a aprofundar o debate sobre Educação do e no Campo, como Antônio Munarim, Bernardo Mançano Fernandes, Elias C. Brandão, Maria A. de Souza, Maria A. Cecílio, Miguel G. Arroyo, Mônica C. Molina e Roseli Caldart. Estes autores formam a base teórica para compreender os limites e possibilidades da práxis social e educativa humanizadora no e do campo no Brasil e no Estado do Paraná.

Diante disso, faremos uma análise problematizadora dos limites e possibilidades dos Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST, por meio de pesquisas nos documentos legais brasileiros e estaduais. Nessa questão aparecerão, por exemplo, os motivos pelos quais o MST cede às políticas compensatórias do Estado capitalista a fim de obter certificação e o mínimo de garantia do direito à educação à população camponesa.

Além disso, analisamos as relações contraditórias entre MST e Estado e seus encontros e desencontros na formulação, criação, implementação e lutas por políticas públicas para a Educação do e no Campo no Paraná, a partir de 1990. Respondemos as seguintes problemáticas: de que forma a luta por políticas públicas para Educação do e no Campo

¹⁷⁴ Referencial de leitura: Mészáros (2008).

corroborar com o projeto educativo do MST, que visa a emancipação humana? Existe permanente diálogo, contraditório e consensual, entre o MST e o Estado paranaense? No âmbito desta questão, registraremos as ações históricas do Movimento Por uma Educação do Campo, da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo e do Comitê Estadual de Educação do Campo. Analisaremos seus desdobramentos para contribuir com a formulação, definição e conferência das políticas públicas para a Educação do e no Campo no Paraná. E ainda, frente às orientações internacionais hegemônicas para a educação, como o MST materializa o direito a ter Educação do e no Campo em tempos de mundialização do capital, o qual o Brasil se aprofundou a partir de 1990?

5.1 Considerações da proposta educacional do MST na perspectiva de emancipação humana: a caminho da contra-hegemonia do capital?

A constituição do MST a partir da década de 1980 teve como objetivo a luta por direitos sociais para todos os camponeses que foram marginalizados desde o século XVI, com as divisões das capitanias hereditárias. No final do século XX e início do século XXI, seus objetivos pautaram-se na luta por Reforma Agrária e contribuíram com a conquista da terra e da educação no desenvolvimento do trabalho para subsistência baseado no desenvolvimento sustentável do campo.

A questão agrária existe há séculos e se descortina a cada dia por meio dos Movimentos Sociais do Campo que evidenciam as contradições entre latifundiários e trabalhadores rurais. Essa situação é evidenciada pela concentração de riqueza e expansão da pobreza e miséria, produzidas pelas diferenças econômicas, manifestando as contradições de classes sociais antagônicas: aquelas que possuem muitas terras e aquelas que servem como mão-de-obra à classe que as domina. Fernandes (2004, p. 5) explica que “a questão agrária gera conflitualidades¹⁷⁵. Porque é movimento de destruição e recriação de relações sociais: territorialização, desterritorialização do capital e do campesinato”.

Arelada à luta pela questão agrária se configurou a luta pelo direito a ter direito à educação. Dessa premissa decorre a necessidade de “ocupar” escolas, devido a dificuldade dos educandos ao acesso à educação. O sentido de ocupar aqui pretendido não se refere ao

¹⁷⁵ Sobre conflitualidades acerca da questão agrária no Brasil ver: FERNANDES, B. M. Questão agrária, conflitualidades e desenvolvimento territorial, 2004. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA.pdf. Acesso em 19 set. 2010.

mesmo procedimento da ocupação de terras, e sim como pressuposto para consolidação de espaços de luta por políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a conclusão do ensino, amparados na formação do sujeito social e coletivo, com base na produção coletiva do conhecimento histórico, fundamentado e sistematizado, por meio da educação. Assim, o objetivo da população camponesa, que luta por uma Educação do e no Campo, pauta-se em uma educação que atenda às necessidades e especificidades camponesas, visando a construção dos espaços culturais e da preservação da identidade, da cultura camponesa composta por seus sujeitos sociais (educandos, educadores, comunidade, trabalhadores que vivem no e do campo) não desvinculados dos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade.

A partir de 1990, a educação como instrumento de alívio das mazelas da sociedade foi pauta em vários eventos e documentos internacionais, realizados no âmbito da ONU, a qual por meio de suas agências sensíveis ao social, como UNESCO e UNICEF, aborda temas referentes à educação, à infância, à pobreza rural, ao meio ambiente, aos direitos humanos, às mulheres e meninas, ao desenvolvimento social, entre outros. Desses eventos resultam declarações e documentos internacionais que implicam em compromissos políticos articulados a uma agenda globalmente estruturada para a educação por parte dos países membros da ONU, a fim de assegurar a educação básica para todos (DALE, 2004).

A educação (contemporânea) focaliza populações desfavorecidas economicamente como prioridade no movimento internacional de educação para todos, disseminado por “redes sociais hegemônicas” que influenciam as mediações na política educacional e chegam à gestão educacional e escolar¹⁷⁶ modificando práticas e discursos relacionados à gestão e organização do trabalho docente em qualquer modalidade de ensino (SHIROMA, 2011).

Para tanto, surge a necessidade de uma educação que não seja estabelecida a partir dos ideais neoliberais, que consiste em uma elite que pensa sobre e para a educação, mas contraposta ao objetivo de legitimação das desigualdades sociais que as relações sociais capitalistas produzem na sociedade. Como postulavam Marx e Engels (1986, p. 94), “as idéias (*sic*) dominantes de uma época sempre foram as idéias (*sic*) da classe dominante” e em consequência a isso, o homem não é vislumbrado em sua totalidade, em meio aos fatores que determinam as relações sociais. Ele é visto como responsável, por causa dos princípios de competitividade e individualismo do ideário neoliberal, de escolher os melhores caminhos da sociedade capitalista para o alcance do sucesso econômico individual e do país implicados à mundialização do capital.

¹⁷⁶ Gestão educacional ocorre em nível de sistema educacional nacional, estadual ou municipal. Gestão escolar acontece em foco no interior da escola, ambas fundamentadas na Teoria do Capital Humano.

Ao contrário da educação como produto e produtora da hegemonia do capital, a Educação do e no Campo é configurada por educadores e educadoras, trabalhadores e trabalhadoras do campo, destinados ao espaço coletivo em que estão inseridos. Visa uma proposta pedagógica própria,¹⁷⁷ norteada à concepção de uma educação coerente com seus princípios políticos na produção coletiva do conhecimento histórico e “dos processos socioculturais forjados na luta de classe contemporânea” (LIMA; SILVA, 2011, p. 73) possibilitando a construção de uma educação e de uma escola por meio de um projeto emancipatório da humanidade.

Diante das relações sociais capitalistas, que materializam uma tendência destrutiva do capital na exploração da classe trabalhadora e no acirramento da questão social, a educação para o MST é central no processo de humanização, em confronto com a lógica desumana gerada por essas relações sociais capitalistas. E é sobre essas circunstâncias que a emancipação humana torna-se uma necessidade histórica, no sentido da promoção da transformação desta sociedade engendrada pelo capital.

De acordo com Tonet (2005, p. 477) a educação “[...] pode ser uma mediação para a construção de uma sociabilidade plenamente emancipada”, isto porque a educação é considerada uma categoria inseparável da categoria do trabalho, raiz ontológica do ser social, considerada como uma:

Atividade social e, por isso, sua efetivação implica sempre, por parte do indivíduo, a apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos etc., comuns ao grupo. Somente através desta apropriação é que o indivíduo pode tornar-se (objetivar-se) efetivamente membro do gênero humano. Esta apropriação/objetivação tem na educação uma das suas mediações fundamentais (TONET, 2005, p. 477).

Por isso, para o MST e seus princípios pedagógicos, construídos com base na orientação socialista, entende-se que o trabalho é o elemento de libertação do ser humano, diferenciado do trabalho assalariado/alienado, que pode ser relacionado diretamente com a atividade educativa, no sentido de propiciar ao sujeito social a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que constituem o patrimônio acumulado ao longo da história da humanidade. Ou seja, a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, que possibilita ao sujeito construir-se como membro da humanidade e apto a ser senhor do seu destino.

¹⁷⁷ Ver princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST em: MST. Princípios da Educação no MST. São Paulo, MST, **Caderno de Educação**, n.8, 1997.

Tonet (2005, p. 482) ressalta que a emancipação humana deve ser entendida como o fim maior da atividade educativa da perspectiva do trabalho. E esta representa o espaço onde “[...] os homens podem ser efetivamente livres, podem realizar plenamente suas potencialidades e podem ser, de fato, senhores do seu próprio destino”. A emancipação humana é conquistada no bojo da luta de classes e começa nas lutas pelos direitos por instituições democrático-cidadãs, que podem ser, por meio da educação, mediadoras para a conquista da emancipação humana.

Frigotto (2012, p. 271) ressalta que na busca do desenvolvimento humano, centrado nos processos educativos antagônicos ao ideário neoliberal, o MST merece destaque entre outros movimentos sociais e organizações dos trabalhadores do campo, porque este percebeu que sem luta, a realidade não muda. Dentro da luta, com ou sem dificuldades, se constroem “[...] os processos pedagógicos escolares centrados no projeto de *Educação do Campo*, projeto que se traduz na ação prática da relação entre ciência, cultura e trabalho como princípio educativo, dimensões básicas da educação omnilateral”.

Dessa forma, a educação do MST segue a lógica de que a “[...] educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade” (CALDART, 2004, p. 222), desconstruindo toda concepção dominante relacionada à educação, a qual é unidade de contradições da totalidade capitalista. No mesmo sentido da proposta emancipadora da educação do MST, apoiamo-nos em Mészáros (2008, p. 48) que afirma que “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital”.

Com base nas considerações expostas acima, a preocupação do MST em ocupar a escola e, sobretudo, a concepção de educação hegemonicamente construída na sociedade capitalista, incentiva o MST a construir uma educação diferente da realidade opressora, ao propor como grande educador dentro e fora da escola a reflexão sobre a condição do oprimido e suas causas, aceitando a contradição opressor e oprimido como motor da transformação social. Mészáros (2008, p. 76-77) analisa que:

[...] A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo. [...] E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm

êxito e se sustentam ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos porque sabemos muito bem que ‘os educadores também têm que ser educados’ – mantê-las de pé, e não deixá-las cair.

Por isso, o direito à educação das populações do campo é tão importante para a emancipação humana, pois visa a apropriação, produção e transmissão de conhecimentos historicamente acumulados a serviço do desobscurecimento da condição de exploração humana e natural do sociometabolismo do capital. Em outras palavras, a educação como mediação para emancipação humana visa a análise coletiva das condições de vida dos sujeitos do campo que sobrevivem com a ausência de infraestrutura; ausência de docentes qualificados; presença da Educação Rural como promotora da educação neoliberal no campo e educação desarticulada das reais necessidades dos sujeitos do campo. Situações estas que se tornam presentes no âmbito das políticas educacionais, mas que podem ser parte da totalidade precária que afeta o campo brasileiro há séculos.

Com base em Paulo Freire e sua Pedagogia do Oprimido, a educação para o MST constitui-se como um dos elementos formadores para a consciência de classe, isto é, o meio pelo qual os trabalhadores podem adquirir e se apropriar de conhecimentos para formar uma consciência contra-hegemônica e que visualize potencialidades que conduzam as ações para a prática revolucionária, transformando a realidade social do campo. É por isso que a educação do e no campo constitui-se como práxis, pois está ligada à teoria e à ação como prática política transformadora e, sendo assim, o Estado jamais pode ser o educador dos Sem Terra. A única luta do MST com relação ao Estado é que o mesmo garanta a educação de qualidade, gratuita e pública aos povos do campo, como direito social e não como política focalizadora e compensatória.

A Educação do e no Campo como parte da totalidade da educação deve se constituir como uma prática educativa contra-hegemônica, na qual as práticas educacionais da sociedade devam cumprir historicamente com as necessárias mudanças engendradas pelas contradições do capital (MÉSZÁROS, 2008). A Educação do e no Campo, articulada pelo MST, se insere na proposta de emancipação humana utilizando a educação como meio para transformação, necessitando da universalização da educação e do trabalho como atividades humanas autorealizadoras. Portanto, Mézáros (2008, p. 65) destaca que:

[...] o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

A Educação do e no Campo pauta-se na ideia de que toda aprendizagem e todo conhecimento devem partir da realidade, como ponto de partida e chegada, contrapondo-se às propostas do projeto neoliberal a favor do modo de produção da sociedade capitalista, formando trabalhadores alienados, despolitizados e sem consciência da realidade local e global que os cercam.

Ao tratar das questões do campo, muitas interpretações sobre a educação são limitadas política e conceitualmente, no que se refere aos sujeitos do campo. A esses são feitas identificações equivocadas dessa parcela da sociedade. Constantemente são chamados com expressões pejorativas, como: ignorante, iletrado, sem cultura, caipira, jeca, sujeito a lidar com o cabo da enxada e do trabalho braçal, desprovido de qualquer contribuição à sociedade letrada.

Portanto, na elaboração das políticas públicas para os trabalhadores do campo, os aspectos culturais e educacionais devem ser respeitados, no sentido de conhecer essa diversidade e não somente tolerá-las. Além disso, não se deve priorizar a urbanização das identidades dos sujeitos do campo, mas proceder com a afirmação e valorização de suas próprias identidades. Nessa perspectiva, o campo é concebido como espaço de vida e território de resistência dos camponeses que lutam para terem acesso à terra, que é espaço de construção de identidades, “nesse sentido as políticas educacionais são vistas como políticas para formação humana” (SAPELLI, GATTI, NAPOLI, 2009, p.145). Assim, a Educação do e no Campo é pensada a partir das especificidades e do contexto do campo e de seus sujeitos sociais.

A Educação do e no Campo está avançando, é pauta nas agendas políticas dos Movimentos Sociais do Campo e deve ser priorizada nos programas e projetos governamentais. Observamos que as práticas político pedagógicas devem ser diversificadas, para que o homem do campo seja respeitado por suas diferenças. É importante ressaltar também que, na busca desse projeto nacional para o campo, o MST foi o precursor da luta social por políticas sociais e políticas públicas indo ao encontro da promoção da identidade camponesa. Direcionou e contribuiu para o debate sobre as formas de organização voltada para os processos de transformação social, destacando os processos de justiça social, emancipação e autonomia dos sujeitos sociais em cena, que norteia a luta da classe trabalhadora do campo pela conquista de direitos sociais como moradia, educação, saúde, cultura e entre outros.

Para a construção de uma escola contrária ao ideário que subsidia a sociedade

brasileira organiza-se a Educação do e no Campo¹⁷⁸, contrapondo as bases do projeto de sociedade hegemônica que destrói a formação humana por meio da mercadorização da educação (FRIGOTTO, 1995).

Segundo GUHUR (2010), a criação e especificação da Educação do e no Campo acompanha a constituição do MST, na primeira metade da década de 1980. Desde então, a Educação do e no Campo é dividida em cinco períodos:

- 1º A Constituição da questão escolar (1979-1991);
- 2º A consolidação da Proposta de Educação (1992-1995);
- 3º A ampliação da escola à educação (1996-2000);
- 4º A Massificação da escola (2001-2006);
- 5º A crise da escola e espaços de articulação entre o MST e o Estado (2006 - atualidade).

A partir dessa concepção de educação, organiza-se a Educação do e no Campo, construída por trabalhadores rurais e para os trabalhadores rurais, voltada para as especificidades e particularidades camponesas. É impulsionada por um dos principais Movimentos Sociais do Campo ligados à Via Campesina, o MST, que desde suas primeiras ocupações tem ocupado escolas, mas com ênfase na inserção da Educação do e no Campo no diálogo com o Estado a partir de 1997/1998, principalmente, após a publicação dos Artigos 23, 26 e 28 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/1996, que representam uma via de luta por Educação do e no Campo como projeto de educação alternativo ao que está posto por meio das políticas neoliberais, permanecendo na luta por direitos sociais, entre eles e mais amplo, a reforma agrária.

Para compreender a extensão camponesa a qual a Educação do e no Campo se insere, visamos atender a necessidade de explicitar quem são os sujeitos sociais que a compõem. Para tanto, autores como Brandão (2003); Cecílio, Hirose, Silva (2010) afirmam que a Educação do Campo envolve os sujeitos do campo, como: os assalariados rurais temporários; meeiros; vileiros rurais; povos da floresta; posseiros; arrendatários; atingidos por barragens; caiçaras; extrativistas; pescadores; faxinalenses, quilombolas; assentados; acampados; reassentados; agricultores familiares; indígenas; ilhéus; pescadores e ribeirinhos.

Essas populações retratam a diversidade sociocultural existente no Brasil, porém, ao

¹⁷⁸ A sistematização da construção e da organização da Educação do Campo pode ser encontrada em: GUHUR, D. M. P. **Contribuição do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST: desafios da educação do campo na construção do projeto popular**. 2010. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UEM, Maringá, 2010.

ter sua história contada apenas por uma vertente representada pelos poderes públicos, não se tornou prioridade a presença dessas populações nas discussões sobre educação e políticas públicas oficiais, voltadas a essa demanda social como garantia de direito.

Constatamos que a imagem dessas populações expressa sofrimento, calosidades nas mãos, envelhecimento provocado pela exposição demasiada ao sol, visão prejudicada e pele queimada. A identidade, cultura e trabalho dessas populações são direitos a serem garantidos, fomentados na educação formal e não-formal, viabilizadores da construção de uma Educação do e no Campo, subsidiada por políticas públicas nacionais, previstas e contempladas em leis federais, estaduais e municipais, e, para além do arcabouço legal, que estas sejam executadas na prática. Ademais, há de se superar o descompasso histórico em relação ao campo e reconhecer o diferente e o diverso, em oposição à homogeneização e tolerância dessa parcela da sociedade (CECÍLIO, HIROSE, SILVA, 2010).

5.2 As relações contraditórias entre MST e Estado paranaense: encontros e desencontros para formulação e implementação da Educação do e no Campo na agenda das políticas públicas

[...] a paisagem da atividade capitalista está eivada de contradições e tensões [...], é perpetuamente instável diante de todos os tipos de pressões técnicas e econômicas que sobre ela incidem (HARVEY, 2005, p. 87).

Diante da lógica estabelecida na atual fase do capitalismo, entendemos que a sociedade é regida pela ótica do capital, consideramos que por conta dos seus “efeitos benéficos” vivemos em um mundo cibernético, pós-industrial, pós-moderno, da produção de mercadorias que atingiram seu apogeu com grande sucesso. Alguns ainda entendem que vivemos em uma sociedade sem desigualdades, sem luta de classes, porque o capitalismo é responsável por minimizar as desigualdades do mundo. Tem aqueles que ainda acreditam que nunca se teve mais oportunidades de empregabilidade como agora e que a justificativa por existir desempregados é o fato destes não terem investido na educação.

Com esses discursos provenientes de um consenso extremamente hegemônico e apologético do capital, compreendemos que o ideário neoliberal ao suprimir e/ou naturalizar a luta de classes e as contradições inerentes do capital, forma esse tipo de consciência social alienada e alienante. Na verdade, escondem diante do consenso do “mundo moderno e promissor” o que de fato pode ser preocupante para o capital, não a coesão social, mas uma

revolução proveniente da classe trabalhadora, que historicamente foi expropriada do seu trabalho e de boas condições para sua sobrevivência para que façam e determinem a história¹⁷⁹.

Contudo, também existem aqueles que, diante da contradição inerente ao capital, se organizam política e ideologicamente para cobrar o que foi expropriado de sua condição humana, para não perecerem em uma condição inanimada. Assim, constituem-se os Movimentos Sociais do Campo, que historicamente tiveram seus direitos sociais marginalizados desde o século XVI, com as capitânicas hereditárias, Revolta de Canudos e Contestado e entre outras que foram marcadas por lutas pela terra e sobrevivência no Brasil.

No final do século XX e início do século XXI, a luta por terra não foi superada, inclusive, foi retomada por meio da reforma agrária, que constitui uma das mais prementes necessidades sociais do Brasil. A luta por reforma agrária passa a ser eixo constituinte do MST, que surgiu no contexto brasileiro a partir de 1984, como uma das maiores e mais disciplinadas organizações sociais contra a concentração e especulação financeira mundializadas pelo capital.

O MST é o principal protagonista na luta contra as relações estabelecidas no campo, sob as bases do mercado e perpetuadas pela classe dominante. Tenta organizar a sua produção para subsistência, bem como o acesso a novas formas de acesso ao conhecimento através da agricultura camponesa voltada a segurança alimentar, desenvolvimento sustentável, erradicação da fome e desenvolvimento social e econômico dos trabalhadores rurais.

Desde a sua concepção, o MST revela-se na construção de um projeto social, político e cultural diferenciado do que lhe aflige o capital. Arroyo (2007, p. 35) pontua que os

[...] movimentos sociais vêm produzindo reflexão sobre sua história e sua memória, sobre concepções, valores e projetos de sociedade de campo, de transformação social. Produzem suas concepções de direitos coletivos e de políticas sociais, educacionais, de saúde, de Reforma Agrária etc.

Pinassi (2009) afirma que o MST surge concomitante a um projeto fincado no crescimento econômico e na distribuição da riqueza, totalmente desigual, despertando temor e respeito, ao planejarem ocupações sucessivas de áreas improdutivas, inspirados na Teologia da Libertação e sob os preceitos socialistas.

¹⁷⁹ Para garantir a existência e reprodução dos homens, Marx e Engels (1986) partem do pressuposto de que para os homens poderem produzir sua história, é necessário que os homens estejam em condições de viver para poder “fazer história”. E para viver é necessário suprir algumas necessidades básicas como: comer, beber, morar, vestir-se e entre outros.

Tanto o MST como outros movimentos sociais brasileiros e internacionais originam-se da condição trágica e atual do desemprego estrutural, causando a desigualdade e a miséria aos excluídos do processo de acumulação burguesa. Suas ações partem de um forte apelo crítico e ideológico que resiste ao tempo e ao desenvolvimento do capitalismo, devido ao fracasso que o mesmo desenvolve na sociedade (PINASSI, 2009).

Desde meados da década de 1980, suas reivindicações por meio de marchas, ocupações, congressos, encontros e palavras de ordem evidenciam a dominação hegemônica imposta. Têm sido objetivas para chamar a atenção da sociedade brasileira para a grave situação de pobreza e desigualdade no campo, exigindo mudanças ao povo brasileiro com outra alternativa¹⁸⁰ de gestão da sociedade, por meio de espaços de luta e resistência. Dessa forma, defendem um Projeto Popular para o Brasil, com início local – campo, com vias de expansão global – América Latina e Mundo.

A importância do MST é expressa por Caldart (2001, p. 208) como o movimento que recolocou a Reforma Agrária na pauta da agenda política brasileira, fazendo:

[...] a luta pela terra e afirmando, em suas iniciativas, a possibilidade de novas relações sociais e de um novo projeto de desenvolvimento para o campo e para o país. O MST tem chamado a atenção dos diversos segmentos da sociedade por apresentar determinadas características que o distinguem em sua trajetória de movimento social de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Uma trajetória breve, diga-se, se o considerarmos dentro de um processo histórico mais amplo, mas longo se o compararmos com a maioria dos movimentos camponeses do Brasil, geralmente destruídos com muito menos tempo de vida.

Uma das maneiras pelas quais a ideologia neoliberal tem sido propagada como “única” forma de gestão da sociedade é a educação, que tenta formar homens que mantenham a ordem dominante posta. Diante desse pressuposto é que o MST se coloca em Movimento Por Uma Educação do e no Campo. Educação esta que tem uma concepção diferenciada da educação mercadológica apregoada pelas agências internacionais, que inseriram a educação na agenda globalmente estruturada a partir do contexto da Reforma Educacional no Brasil na década de 1990.

Além do MST, outros Movimentos Sociais do Campo partilham das mesmas necessidades pedagógicas e políticas que a Educação do Campo propicia, tais como: “[...] os movimentos contra as barragens, da economia solidária, seringueiros, indígenas, ribeirinhos e muitos outros são laboratórios de vivência que nos permitem pensar [...]” (SCHERER-

¹⁸⁰ Referencial de leitura: Mézaros (2008).

WARREN, 2006, p. 120).

Para o Movimento, a educação sempre deve partir da realidade dos envolvidos no processo, isto é, partir da realidade dos camponeses, mas jamais ficar restrito a ele e sim ter acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, podendo transformar a escola e o campo onde vivem, ou seja, estabelecendo a práxis. Souza e Beltrame (2010, p. 88) afirmam que “a Educação do Campo emerge da práxis, que provoca a política governamental e possibilita novas experiências de gestão e de trabalho pedagógico na escola”.

A Educação do e no Campo deve estar atrelada a um projeto popular da reforma agrária que advogue as lutas sociais dos camponeses organizados para combater a ditadura do capital no campo e expandir as fronteiras das lutas no campo para a totalidade brasileira. A esta questão Caldart (2001) destaca a capacidade do MST de universalizar uma bandeira de luta e as dimensões em que atua, como por exemplo, no âmbito da educação, saúde, produção, direitos humanos e demais questões sociais.

Durante o percurso histórico da educação no Brasil, compreende-se que a escola serviu como instrumento de segregação entre dominados e dominantes e, que no contexto da redemocratização do país, esta seria o principal *lócus* de emancipação humana e campo de luta para superação de contradições sociais. Entretanto, a escola continuou servindo para a consolidação da ideologia dominante na sociedade, principalmente, após vastas orientações das agências internacionais vinculados ao Sistema ONU.

Em 1988 a Constituição Federal do Brasil define a educação como um direito social, expresso no Título II, Capítulo II, Artigo 6º e no Artigo 205, Capítulo III, do título VIII no qual afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 49).

Molina (2010; 2012) afirma que a não garantia desse direito, de forma plena, principalmente aos povos do campo, fomenta ação das lutas de classes sociais reivindicativas por escolas públicas e qualidade do ensino respeitando à diversidade do campo. Diante da conjuntura que expressa um complexo jogo de forças, o MST entendeu que o conhecimento é fundamental para a continuidade e sucesso da luta social a favor dos oprimidos objetivados à transformação da sociedade. Assim, para além da luta por uma sociedade liberta do capital, fez-se urgente a luta por uma política de Educação do e no Campo, garantindo a

democratização do conhecimento historicamente acumulado para as populações do campo, como direito social fundamental para alcançar a emancipação humana.

Nesse sentido, vislumbra-se a construção de uma escola contrária ao ideário em que a sociedade caminha, constituindo a Educação do e no Campo. Contrapondo-se às bases do projeto de sociedade hegemônica e destrutiva da formação humana por meio da mercadorização da educação (FRIGOTTO, 1995). Notabiliza-se que o mesmo modelo contraditório que gerou os sem-terra, também gerou a necessidade dos mesmos a lutarem por direitos sociais, entre eles o acesso à escola. Uma vez que foram excluídos desse direito e careciam da urgência de formação de seus sujeitos sociais, a educação tornou-se um dos meios para a conquista do direito a terra e transformação da sociedade.

É necessário considerar que até meados da década de 1980 a educação urbanocentrada¹⁸¹ era o modelo apregoado para as escolas rurais tradicionais e estas não condiziam com a realidade do campo e de seus sujeitos sociais. Essa concepção apresentava a dicotomia entre campo X cidade e considerava o campo como lugar de atraso e a cidade como lugar de modernidade. Desconsiderava o campo como um território de resistência e produção de vida e cultura diante da sociedade global.

Arroyo (2009, p.79) destaca que “a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos”. Por isso, seria urgente uma educação que determinasse para o campo o currículo da escola urbana a fim de extinguir o modelo “*Jeca Tatu*” que prejudicava o projeto de modernização da sociedade brasileira.

A educação para o MST embasa a preocupação da ausência de escolarização às crianças, jovens e adultos camponeses que acompanhavam o Movimento nos acampamentos. Nos primeiros caminhos do MST, na década de 1980, pareceu necessário iniciar as discussões que desenvolveriam as atividades educativas nas áreas em que o MST estava organizado. Contudo, a educação e as escolas teriam que ser ocupadas pelo MST e estas deveriam valorizar a sua identidade, articulando campo e cidade por meio da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados. A Educação do e no Campo nasceu de outro olhar para o campo: o da transformação social, do respeito às diversidades, da construção de alternativas populares em torno da vida do campo, considerando os elementos culturais,

¹⁸¹ Educação urbanocentrada consiste na educação que não direciona para e do campo, ou seja, é adotado nas escolas do campo como modelo educacional urbano, alegando-se que a educação urbana oferece “ensino de qualidade, ignorando as diferenças e as especificidades da identidade camponesa” (CECÍLIO; HIROSE; SILVA, 2010, p. 182).

econômicos, sociais e políticos (CALDART, 2012).

É evidente que a proposta educativa do MST diferenciava-se da Educação Rural e até mesmo da educação que estava sendo possibilitada nos centros urbanos. Para lançar as bases para os rumos da educação do Movimento, em 1987 foi realizado o I Encontro Nacional de Professores de Assentamento no município de São Mateus, no Estado do Espírito Santo. Desse encontro, derivou-se o Setor Nacional de Educação do MST, com os objetivos de ampliar a articulação entre os coletivos de educação distribuídos pelo país e organizar eventos para que as práticas fossem construídas de forma coletiva, isto é, o Movimento começaria a lançar as bases para a construção de uma Educação **do** Campo (expressão legítima da pedagogia do oprimido) e não mais **para** o Campo (como estava sendo feito por meio da Educação Rural). A partir de 1988 foram criados os Setores Estaduais de Educação do MST, a fim de articular e fortalecer as conquistas no âmbito local como prioridade para o Movimento (CALDART, 2004; 2012).

Em análise dos documentos elaborados pelo Setor de Educação do MST (2005), nota-se que os processos pedagógicos, políticos e sociais do MST partiram da concepção da Pedagogia Socialista, da Educação Popular e do Materialismo Histórico Dialético, a fim de respaldar a formação social e política da classe trabalhadora. O Movimento compreende que fundamentado nos referidos pressupostos teóricos e metodológicos, os processos de formação humana conceberiam o sujeito histórico do campo como protagonista, criando e estabelecendo relações com o movimento histórico, dialético e contraditório do modo de produção capitalista e suas forças antagônicas.

A Educação do e no Campo constitui uma práxis pedagógica que realiza a formação humana dos sujeitos sociais pela construção e desconstrução de processo educativo dialético que se fundamenta na ação-reflexão-ação, interação e diálogo. Estas práticas fazem parte da ação política do MST, pois possibilitam uma amplitude do processo social em que o Movimento está inserido e abrem espaço para a educação como uma das dimensões fundamentais para a luta da universalização do direito à educação e à escola e de construção de um projeto articulado às lutas de resistência do conjunto dos camponeses e pela transformação social.

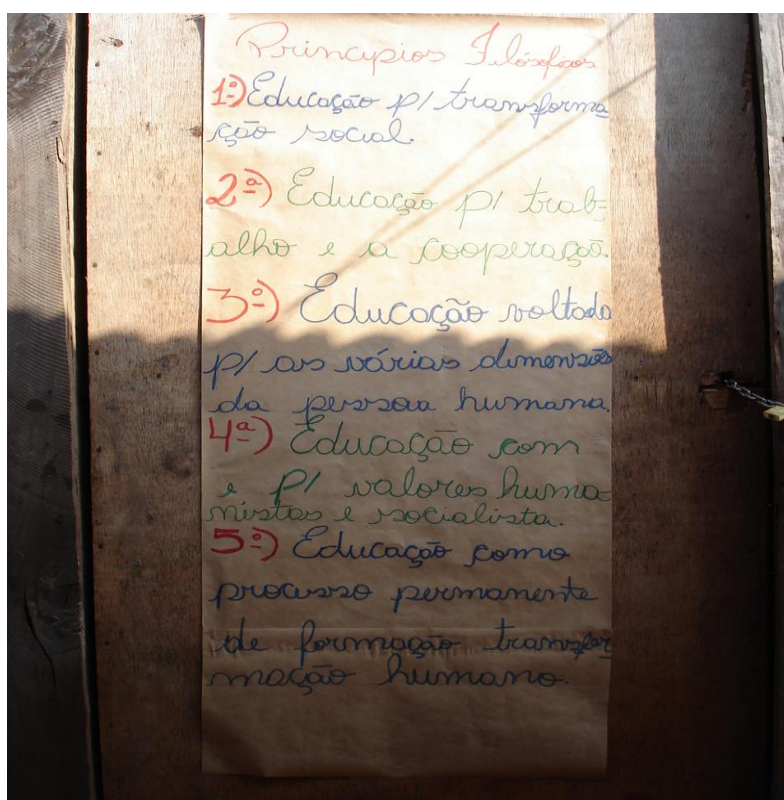
Desde o início das proposições da Educação do e no Campo e de suas escolas, a mesma enfrentava contradições para ser efetivada, pois muitos sem terra eram resistentes à escola, desvalorizavam-na por receio de não contemplar a especificidade da vida no campo e a dinâmica da luta em que estavam inseridos. Além disso, não enxergavam que a amplitude da luta por terra no país abrangia a luta por uma outra organização de sociedade, de produção,

formação e educação. E é por isso que o trabalho do Setor de Educação do MST foi urgente e fundamental para negação da contradição posta à questão educacional do sujeito sem terra, atuando para conseguir apoio político do MST, para depois poder ter força política de pressão junto ao Estado e à opinião pública (SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST, 2005).

A partir da década de 1990, a Educação do e no Campo é consolidada como proposta interligada ao MST, juntamente com a construção da reforma agrária, visando à garantia de direitos sociais estabelecidos nos textos legais nacionais. Ademais, para resistir na terra é necessária uma educação que forme sujeitos coletivos e humanizados no processo de construção da história individual e coletiva do país, para atuar contra a exploração burguesa.

A Educação do Campo que prioriza a formação social dos homens vinculada ao projeto de formação para a transformação social e ação militante, prioriza dois princípios fundamentais para seu fomento: 1) princípios filosóficos da educação do MST; 2) princípios pedagógicos da educação do MST. Dentre os quais, elencamos os princípios filosóficos por nortear toda a educação concebida dentro e fora das escolas do campo:

Figura 4 – Princípios Filosóficos do MST para educação



Fonte: Acervo GEPPGE/CNPq (2010)¹⁸².

¹⁸² Este cartaz estava exposto na porta de uma das salas de aula da Escola Itinerante Carlos Marighella do Acampamento Elias Gonçalves de Meura, em Planatina do Paraná/PR. Na ocasião estávamos realizando uma aula monitorada na Escola Itinerante Carlos Marighella, do Acampamento Elias Gonçalves de Meura, em

Portanto, entende-se que a escola é um dos espaços educativos, visto que a vivência no movimento e a história desses sujeitos também se constituem como educação para o MST (GUHUR, 2010).

A proposta de educação do MST parte dos seguintes pressupostos:

Que tipo de pessoa queremos formar para nossos quadros; que objetivos específicos têm a escola nesta formação; quais os principais princípios e orientações metodológicas para os professores de assentamento; que tipo de professor é necessário para este tipo de escola; como deve ser a relação da escola com o conjunto do assentamento; como deve ser a relação com o Estado e com outras entidades; quais os principais desafios para realizar esta proposta em todas as escolas de assentamentos do MST? (MST, 1990, p. 3).

Dessa proposta, entende-se a importância e a emergência das lutas por ocupações de escolas atreladas às ocupações de terra, por meio da luta por Políticas Públicas permanentes para a Educação do e no Campo no Brasil como direito social, que contemple uma parcela da sociedade que fora marginalizada desde o período da colonização brasileira no século XVI.

Para fomento de políticas públicas para a Educação do e no Campo, fez-se necessária a organização e a articulação de espaços de diálogo entre os Movimentos Sociais do Campo com o Estado, que expressam o *lôcus* das relações contraditórias entre MST e governos, tanto na esfera federal quanto estadual, por exemplo, na formulação e implementação de políticas para a Educação do e no Campo no Estado do Paraná.

Tomando como referência o Estado do Paraná, que possibilitou o diálogo com os Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST, percebemos encontros e desencontros no processo de implementação e efetivação da Educação do e no Campo como política pública permanente de Estado, deixando a condição de política social de caráter compensatório, trazendo em seu âmago a tentativa de mobilizar a classe trabalhadora a lutar pela conquista de direitos sociais e por uma sociedade para além do capital.

Vale lembrar que a conjuntura social e política brasileira, no final da década de 1980 e início da década de 1990, possibilitava os processos de articulação entre a sociedade civil e os governos. Especialmente a partir de 1990 com o Consenso de Washington (1989) e com a definição de uma agenda globalmente estruturada para a educação, materializada nos eventos no âmbito das agências internacionais ligadas ao Sistema ONU. Nesse contexto, foi aberto o debate sobre a educação no Brasil, possibilitando à sociedade civil papel preponderante na

busca por soluções pelo descumprimento dos direitos sociais, entre eles a falta de acesso à escola e seu conseqüente problema, o analfabetismo.

Souza (2002) destaca que com essa possibilidade do protagonismo da sociedade civil frente à nova organização administrativa e ideológica do Estado (Estado mínimo), ocorre uma ampliação dos instrumentos e práticas de participação vinculadas a diversas áreas sociais. Essas experiências caminharam lentamente, mas foram fundamentais tanto para a diminuição da desigualdade quanto para a criação de novas relações na sociedade civil. Os Movimentos Sociais do Campo, como o MST, aproveitaram essa conjuntura social, econômica e política para inserir a educação da classe trabalhadora na agenda educacional brasileira, como uma das formas de vincular o processo da luta política e histórica por posse de terra ao projeto de educação e sociedade para além dos tentáculos do capital.

A inserção da educação feita pelos trabalhadores rurais, atendendo às necessidades da identidade camponesa e amparada legalmente na Constituição Federal de 1988 e no Artigo 23, 26 e 28 da LDB nº 9.394/1996, foi o que possibilitou à Educação do Campo fazer parte do diálogo entre o MST e o Estado, reivindicando políticas públicas permanentes para os sujeitos do campo. É evidente que o diálogo entre MST e Estado brasileiro já havia sido travado antes de 1996, sobretudo no momento de ocupações das terras e no âmbito da educação a partir do momento em que os coletivos estaduais de educação se reuniram para encaminhar coletivamente as lutas referentes à construção de novas escolas, à contratação dos professores, à busca de alternativas para a formação e titulação dos professores, entre outras questões vinculadas à educação dos trabalhadores rurais.

Foi no contexto iniciado a partir de 1990 e continuado até os nossos dias, que houve a materialização das condições sociais e políticas, baseadas na correlação de forças existente, que passaram a disputar frações do Estado a serviço da classe trabalhadora. Essa classe luta por políticas públicas não só para a educação, mas para o todo do tecido social e econômico baseado nos direitos sociais, acordados pelo país em acordos nacionais e internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Constituição Federal Brasileira que garante no Artigo 6º os direitos sociais a todos os cidadãos na letra da lei, tais como: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

Molina (2012, p. 586) afirma com base na análise de Marilena Chauí que “[...] a principal ideia do direito é a característica universal, referenciada a todos os seres humanos, independente da condição social”. Assim como toda a organização da sociedade, o direito é uma construção sociohistórica, que perpassa características de desconstrução e construção na

ideia da garantia da igualdade dos seres humanos. Na estrutura capitalista, a desigualdade é uma condição característica do sociometabolismo do capital. A Educação do e no Campo e seus militantes ressaltam a necessidade da luta histórica por direitos sociais, entre eles, e o que está em debate nesta dissertação, a educação dos trabalhadores rurais.

A maior contradição entre MST e Estado na luta por políticas públicas de Educação do e no Campo é histórica, remonta ao cerne da instituição da propriedade privada, característica do modo de produção capitalista a partir do século XVI. Para ser mantida, a propriedade privada impede os sujeitos do acesso à igualdade, pois uns se apropriam dos meios de produção e da força de trabalho enquanto a outra classe é mantida oprimida em razão da apropriação, concentração e acumulação privada do capital. Como expusemos na segunda seção desta dissertação, no século XXI, as mesmas relações são estabelecidas por meio da divisão internacional do trabalho, que tem o poder de decidir os rumos, com normas e leis que configuram os interesses hegemônicos da classe dominante. Ou seja, as relações de produção material e apropriação privada da riqueza produzida, mesmo passando por mudanças conjunturais em alguns momentos históricos, ainda faz parte da estrutura da sociedade mundial¹⁸³.

É por essa premissa histórica que os Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST, travam o embate para a conquista de direitos e que encontra, no final da década de 1980 e início da década de 1990, mais um momento de contradição conjuntural, por esta ser ligada à maior contradição, que é estrutural do capitalismo, exposta nos parágrafos acima. Vale lembrar que nesse período de “reabertura política” do país, configuraram-se:

[...] as transformações no âmbito do Estado no sentido da promoção das mudanças necessárias aos ajustes requeridos pela reconfiguração da lógica de acumulação do capital – que configuram o ‘Estado ajustador’ – e os processos de mudanças sociais rumo à democratização, ocorridos no mesmo período (MOLINA, 2012, p. 587-588).

Os processos de mudanças sociais, sob o viés da democracia, ocorreram porque o referido período histórico aprofundou a perda dos direitos humanos, que foram conquistados com muito esforço durante décadas de lutas. No campo, o que vimos foi a desconstituição dos direitos como consequência da nova fase de mundialização do capital, que também visualizou no campo uma próspera fonte de exploração e concentração de riquezas para acentuação da

¹⁸³ Conforme Souza (1995), estrutura e conjuntura precisam estar bem articuladas, por exemplo: a conjuntura social do campo que expressa a pobreza rural está articulada à estrutura fundiária capitalista que acumula e concentra a riqueza produzida nas mãos da classe burguesa, em detrimento da classe trabalhadora. Dessa forma, entendemos que a estrutura determina as conjunturas, mas as mudanças conjunturais não modificam a estrutura.

pobreza rural.

Carvalho (2008, p. 21) pontua que o Estado brasileiro passou por uma “confluência contraditória entre democratização e ajuste à nova ordem do capital” que configurou dois processos contraditórios em âmbito nacional, oscilando entre Estado democrático ampliado e Estado ajustador, orientado pela égide do mercado, reformando as políticas sociais à nova ordem mundial do capital. Configurando assim, o Estado mínimo para as questões sociais e máximo para o capital.

É neste período que nasce, no âmbito da classe trabalhadora do campo, a luta pelo direito à educação, em especial a luta por políticas públicas, já que é este o mecanismo que possibilita pôr o Estado em ação, por meio de seus governos, garantindo os direitos sociais à população brasileira. Notabilizamos que neste período, além da luta pela educação, ocorreram lutas significativas no âmbito do MST, uma vez que o Movimento já protagonizava, na cena pública nacional, diversas lutas que exigiam direitos sociais. Por exemplo, em 1997, um ano após o Massacre de Eldorado dos Carajás, no Estado do Pará, foi realizada a Marcha Nacional pela Reforma Agrária. Essas lutas tinham como objetivo derrubar as cercas do capital e da escola pública que marginalizavam os sujeitos do campo do conhecimento, mantendo-os em condições de analfabetismo e marginalização social.

O grande diferencial da luta por políticas públicas de Educação do e no Campo é que a mesma partiu dos movimentos sociais com objetivos formativos, voltados à transformação das relações sociais que marcam o campo no Brasil. Pensavam em uma Educação junto aos povos do campo e não sem o campo, como propositava a agenda das políticas educacionais brasileiras. Molina (2012, p. 589) considera que o MST, ao lutar pelo direito histórico à educação, baseado nas experiências acumuladas nas lutas sociais, “[...] trazendo para o debate e para a construção das políticas públicas a marca de coletivos organizados que têm como objetivos comuns a consciência de um projeto coletivo de mudança social, de coletivos privados de seus direitos [...]”, exige do Estado ações no âmbito das políticas públicas para garantir educação aos trabalhadores rurais.

Para lutar por políticas de Educação do e no Campo, Molina (2010, p. 138) relata “[...] a práxis social dos sujeitos camponeses; a materialidade de suas condições de vida; as exigências às quais estão submetidas os educandos e suas famílias no processo de garantia de sua reprodução social, tanto como indivíduo quanto como grupo” e faz referência à presença dos sujeitos do MST. Sem eles, a luta por uma Educação do e no Campo não faria sentido algum.

Contudo, a luta por políticas públicas de Educação do e no Campo materializou-se em

meio às relações contraditórias entre MST e Estado, que lutam por dois projetos de sociedade distintos, um revolucionário e outro hegemônico e por isso, constituem as maiores relações contraditórias entre os sujeitos desta pesquisa.

Outra contradição que perpassa o âmbito das lutas é que tanto o Movimento quanto o Estado se deparam com momentos marcados por iniciativas de revolução, em que o Estado pode abrir o diálogo para com o MST e de momentos marcados por conservação da ordem vigente, em que o MST se adequa as proposições hegemônicas do Estado a fim de garantir direitos à população camponesa.

Arroyo, Caldart e Molina (2005) discutem que antes da década de 1990, a educação voltada para a classe trabalhadora das zonas rurais prevalecia como um apêndice da educação urbana. Os Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST, perceberam que para alterar essa realidade secular era necessário pressionar o Estado para instituir garantias que fossem ao encontro das especificidades dos camponeses, fortalecendo as políticas públicas para uma educação de qualidade para com a escola campesina e seus profissionais, tanto do ponto de vista social, quanto científico.

A Educação do e no Campo não foi criada a partir dos princípios da Educação Rural, que surgiu condicionada à cultura escravista, latifundiária e à mercê do poder econômico e hegemônico construído pela classe dominante. A Educação Rural possui três características fundamentais, as quais a Educação do e no Campo visa desconstruir. A Educação Rural é: 1) urbanocêntrica – a cidade é considerada como o espaço superior e moderno e, o que é relativo ao campo, é atrasado e rudimentar; 2) sociocêntrica – os processos formativos são voltados aos interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais do campo e suas formas de organizar o trabalho e a vida e 3) etnocêntrica – privilegia os conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, desrespeitando os conhecimentos tradicionais dos povos do campo e seu modo de viver e pensar ((PARANÁ, SUED, DEDI, CEC, 2010).

Esta teve seus períodos de organização, norteados por um Projeto Popular em prol da Educação Popular, lutas sociais da classe trabalhadora do campo e políticas públicas de atendimento à diversidade cultural, em especial a cultura camponesa. Em meados da década de 1990, a partir do 3º período da concepção de educação para o MST (1996-2000), denominada de “a questão escolar no MST”¹⁸⁴, os Movimentos Sociais do Campo foram fortalecidos e organizados, juntamente com parcerias que possibilitaram a inserção da pauta

¹⁸⁴ Periodização proposta por Guhur (2010).

da “educação das populações do campo” no diálogo com o Estado e, por essa razão, começaram a lutar por meio do Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo”.

Souza (2002) afirma que os fatores que contribuíram para o estabelecimento de diálogos entre MST e o Estado do Paraná, no âmbito educacional, foram a existência de professores sem formação para atuar no ensino fundamental, o elevado número de jovens e adultos analfabetos nos assentamentos e acampamentos rurais, a presença de funcionários da Secretaria Estadual de Educação dispostos a participar de projetos de educação vinculados às áreas rurais e a reivindicação do MST com relação às escolas e educação através de parcerias com o governo.

Além disso, o que se conhecia no Estado do Paraná sobre educação aos povos do campo era um programa muito pontual chamado Programa Escola Gente da Terra, implementado durante o primeiro governo de Roberto Requião (1991-1994) e pouco reconhecido no Governo Lerner (1995-2002). O programa objetivava o “[...] atendimento específico e diferenciado aos povos do campo, das áreas indígenas, dos assentamentos e aos assalariados rurais, no nível do Ensino Fundamental e da Alfabetização de Jovens e Adultos” (PARANÁ, 2006, p. 19).

Segundo Munarim (s/d), o Movimento Nacional Por uma Educação do Campo é um movimento político, gnosiológico e pedagógico, composto por diversos sujeitos coletivos, ligados às questões agrárias em favor da luta pela materialização dos direitos humanos, em especial, o direito à educação. Somam-se a essa luta os Movimentos Sociais do Campo e pessoas de instituições públicas, como universidades e professores das Secretarias Estaduais ou Municipais de educação, que utilizam a estrutura do próprio Estado em favor de seus intentos e dos projetos políticos aos quais a Educação do e no Campo se articula.

O Movimento Nacional Por uma Educação do Campo foi urgente e extremamente necessário à estrutura do MST e aos sujeitos do campo, devido à “morte da justiça” como decorrência da desconstituição dos direitos sociais, que é uma situação bem presente e marcante na vida da classe trabalhadora do campo. O MST embasa todas as suas lutas no aparato jurídico brasileiro, desde a questão do direito à posse da terra ao direito público subjetivo da educação a todos. Contudo, o direito à educação a todos esbarra na contradição da realidade, a qual revela que os direitos previstos na Constituição e em outros documentos nacionais e internacionais não atingem toda população, em especial, àqueles que vivem no campo.

Diante do desrespeito aos direitos fundamentais e educacionais do homem e da mulher que vivem no campo brasileiro, que são marginalizados pela ótica urbanocêntrica,

fundamentada na ideologia hegemônica urbana-industrial e moderna, o Movimento Por uma Educação do Campo se organizou política e pedagogicamente para lutar pela construção do conhecimento em torno da Educação **do** e **no** Campo, negando e superando a concepção de Educação Rural e mercadológica que acontece no âmbito do Estado e do SENAR, utilizada para submeter os sujeitos sociais do campo à dominação e exploração burguesa.

O objetivo principal do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo é a materialização do direito à educação, por meio de políticas públicas que respeitem os povos do campo, na medida em que estes cultivam identidades próprias, ou seja, possuem o mesmo direito à educação, porém com trato diferenciado. Por isso, defende-se que a educação deve partir do âmbito local dos camponeses, mas jamais se restringir a ele, possibilitando uma ação-reflexão-ação global que transcenda as fronteiras do campo e identifique a urgência da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados para todos os seres sociais, buscando desobscurecer o entendimento da totalidade do modo de produção capitalista.

Conforme exposto na introdução desta dissertação, o direito é geral e universal, válido para os indivíduos, grupos e classes sociais que podem gozá-lo como algo que lhes pertence. O direito é uma construção histórica dos homens e, como é intrínseco ao modo de produção da sociedade que o utiliza, também apresenta relações contraditórias com a sua materialidade. Os trabalhadores e trabalhadoras rurais sem terra, destituídos de diversos direitos sociais, porém resistentes às contradições do capital, se apoiaram no âmbito do direito à educação para dar efetividade à sua luta social, inserindo a Educação do e no Campo e, sobretudo, o direito à vida no campo com vistas a proporcionar o desenvolvimento popular do campo e da sociedade.

Uma das primeiras conquistas da Educação do Campo foi o “reconhecimento” de sua especificidade no Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996, que garante:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as **adaptações** necessárias à **sua adequação** às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 9, grifo nosso).

Vale lembrar que a luta pela conquista da LDB no final da década de 1980 e início da

década de 1990, foi gestada no âmbito legislativo através de um projeto advindo do interior da comunidade educacional e do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, que reunia cerca de trinta entidades nacionais, tais como:

[...] ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPED, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, CONARCEF (depois ANFOPE), CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENASE, FENOE (as duas últimas, depois se integram à CNTE), OAB, SBF, SNPC, UBES, UNDIME e UNE, além das seguintes entidades convidadas CNBB, INEP e EAC¹⁸⁵ (SAVIANI, 2008a, p. 57).

Contudo, ocorreu uma correlação de forças antagônicas intrínsecas à conjuntura econômica e política do Brasil, no primeiro governo FHC (1994-1998), que repercutiu na Câmara dos Deputados e no projeto pedagógico educacional brasileiro, que fora altamente articulado com a agenda globalmente estruturada para a educação, revelando um projeto político e educacional, mas acima de tudo, ideológico, para a manutenção do sociometabolismo do capital.

Dessa forma, o primeiro documento nacional da década de 1990 destinado à educação brasileira foi marcado por relações contraditórias. Como afirmam Leher e Motta (2012, p. 579), o Estado pode empreender iniciativas no terreno da educação, mas “[...] não assegura *a priori*, o abando de princípios neoliberais”. Essas relações contraditórias ocorreram devido à ânsia de um projeto popular de educação, gestado no interior da comunidade educacional e da urgência em propalar por meio da educação os novos ditames políticos, econômicos, sociais e culturais intrínsecos à manutenção do capitalismo e de seu ideário neoliberal.

Vemos no texto da LDB – Lei nº 9.394/1996, no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) as orientações dos documentos

¹⁸⁵ Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDE); Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED); Associação Nacional de Educação (ANDES); Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE); Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE); Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura (CNTEEC); Confederação Nacional das Associações de Moradores (CONAM); Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Conselho Nacional de Secretários em Educação (CONSED); Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (FASUBRA); Federação Brasileira das Associações de Profissionais de Educação Física (FBAPFE); Federação Nacional de Associações Juvenis (FENAJ); Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Sociedade Brasileira de Física (SBF); União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES); União Nacional dos Estudantes (UNE); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP).

internacionais derivados da UNESCO, Banco Mundial, CEPAL e outras agências internacionais que objetivam, por meio das políticas educacionais, a formação básica do cidadão com qualidade (eficiência e eficácia), sendo este o principal meio de inserção e ascensão social.

A LDB – Lei nº 9.394/1996 apresenta um avanço para vários setores da educação que até o momento eram destituídos do pleno direito à educação. Porém, podemos observar na referida Lei que o projeto adotado para o sujeito ser educado contempla a qualificação para o trabalho, de acordo com o ideário neoliberal inserido no país. Entendemos que o direito à educação, por essa ótica, nada mais é do que o investimento em capital humano por meio da educação.

É importante notabilizar que o mesmo direito garantido no texto da LDB – Lei nº 9.394/1996 inclui diversos setores da sociedade ao acesso a educação, mas também exclui, pela forma contemporânea de organização do capital, que não suporta mais força de trabalho e gera um exército industrial de reserva. Além disso, aqueles que não têm condições de pagar por uma educação nas escolas privadas deparam-se com escolas e professores precarizados. A escola pública torna-se a escola do cidadão sem opção, auxiliando no aprofundamento das desigualdades sociais e econômicas e no acirramento da luta de classes (VIEIRA, 2000).

A contraditória conquista do Artigo 28 na LDB – Lei nº 9.394/1996 para a Educação do Campo apresenta um amparo político e jurídico para a luta dos Movimentos Sociais do Campo à escolarização, mas também articula, ainda, os preceitos da Educação Rural vinculada ao sistema capitalista, principalmente, por duas categorias expostas na letra da lei, a saber: as **adaptações** necessárias à sua **adequação** às peculiaridades da vida rural e de cada região. É importante destacar que essa adaptação e adequação não são suficientes às práticas políticas e pedagógicas da Educação do e no Campo, pois, “[...] as meras adaptações do urbano para o rural não satisfazem mais” (SILVA; CECÍLIO; HIROSE, 2010, p. 182). E o projeto de Educação do e no Campo propõe outra concepção de educação, partindo de uma construção pedagógica dos sujeitos do campo e para o campo, considerando suas relações culturais, econômicas, políticas e de trabalho voltadas ao alcance da emancipação humana, que será possível em uma sociedade para além do capital. Munarim et al (2009, p. 57) destaca que a Educação do Campo entende que:

[...] os educadores, gestores e homens e mulheres do campo necessitam desenvolver e compreender as relações imbricadas entre campo e cidade para pensar a vida da comunidade em suas múltiplas e inter-relações, provocando e planejando rupturas, indo além das aparentes dicotomias,

concretizando os direitos humanos fundamentais enquanto sujeitos da própria história.

Não é preciso mencionar que diante da completude da lei educacional, apenas um artigo direcionado para a Educação do Campo é insuficiente. Mas, diante do conteúdo ideologicamente hegemônico construído para a referida lei é de se compreender os reais motivos da inexistência da participação dos Movimentos Sociais do Campo na construção do Artigo 28. Principalmente porque o MST, por exemplo, propõe outra concepção de educação, não só para o campo, mas para a totalidade do país, como um meio de conquista da emancipação humana e não somente política, como foi conquistado a partir da reabertura político-democrática do Brasil.

Estas análises da Educação do Campo no texto da LDB – Lei nº 9.394/1996 são necessárias por revelarem algumas contradições entre o governo brasileiro e o MST, na formulação e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo. As conquistas legais reconhecidas no âmbito nacional deram impulso para que o MST lançasse o diálogo com o governo em busca de políticas públicas de Estado que garantam, regulamentem e financiem (formulação e implementação) a educação aos povos do campo.

A partir de meados da década de 1990, o Movimento Nacional Por uma Educação do Campo começou a dar seus primeiros passos rumo à conquista de políticas públicas educacionais fundamentadas nos acordos e declarações internacionais, como a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e da legislação brasileira, entre elas a Constituição Federal de 1988 e a LDB – Lei nº 9.394/1996 que destacam a educação como direito público e subjetivo, ou seja, direito do cidadão e obrigação do Estado em garanti-la.

Outra relação contraditória que incita a criação desse Movimento social é porque o Estado, representado por meio de seus governos em todas as esferas, prometeu a educação como o instrumento de modernização da sociedade brasileira, mas não materializou esse direito universalmente. Compreendemos que a educação no Brasil não é efetivada de forma universal e, quando o assunto destina-se aos povos do campo, revelam-se ainda mais desigualdades na efetivação do direito à educação. Esse contexto destaca que enquanto os povos do campo e da cidade não forem tratados igualmente, haverão lutas focalizadas de alguns grupos que se sentem prejudicados pela inexistência desse direito em seu meio social, como é o caso dos povos do campo que lutam por direitos à igualdade, pautados nas suas diferenças culturais. Dessa forma, Munarim et al (2009, p.58) destaca que “[...] o movimento de *educação do campo*, antes de ser do campo, é um movimento por educação universal e de qualidade. E essa universalidade considera o direito à especificidades e singularidades como

algo universal e geral”.

Este excerto de Munarim e seus colaboradores (2009) lança luz para compreender que a educação e as escolas são, ao mesmo tempo, universais e condizentes com as diversidades étnico-culturais, de trabalho e de produção da existência, considerando a união entre a vida no campo e a vida na cidade, entre o singular e o plural, o individual e o coletivo. Diante dessa análise, pode ser esclarecida uma concepção muito recorrente no meio acadêmico brasileiro e paranaense, no sentido de afirmar que a Educação do e no Campo é uma luta isolada que não contempla a busca pelo direito universal da educação e, que por isso, não passa da busca das políticas compensatórias ao campo brasileiro.

O Movimento Por uma Educação do Campo, junto com todos os educandos e educandas, educadores e educadoras, famílias, acampados e assentados, concebe que a luta pela Educação do e no Campo não visa focalizar a luta pela educação somente aos seus sujeitos sociais e nos seus espaços de resistência. Os anseios estão para além disso, pois a luta começa sim no âmbito local - campo, mas, não se restringe somente a ele, buscando as melhores formas de globalização da luta a fim de alcançar a transformação da sociedade por meio da ação da classe trabalhadora. O que se destaca como luta focalizada para a educação do campo não passa de mais uma contradição existente em um Movimento Social, MST, que tenta superar o processo de contradição que o engendrou ao mesmo tempo em que sobrevive à estrutura que dá movimento às relações contraditórias do modo de produção da sociedade capitalista.

O Movimento Por uma Educação do Campo nasce a partir da luta pelo direito à Educação do e no Campo, como política pública e se materializa no I ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, promovido pelo MST, em julho de 1997 na cidade de Brasília – DF¹⁸⁶. O I ENERA foi promovido em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). As entidades envolvidas com o evento desafiaram a ampliação do debate sobre educação a partir do contexto camponês, ressaltando sua cultura, visão de mundo, o espaço, modo de viver e organização familiar e do trabalho.

A partir do I ENERA, que foi constituído sob o pano de fundo da luta do MST pela reforma agrária, foram definidos coletivamente os primeiros espaços de diálogos entre o MST

¹⁸⁶ A partir das discussões do I ENERA é criado oficialmente em abril de 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, sendo responsável em executar as práticas e as reflexões teóricas da Educação do Campo.

e o Estado para a efetividade dos direitos sociais que foram expropriados dos sem terra, propiciando a materialidade histórica da formação do Movimento de Educação do Campo. Como movimento orgânico, coletivo com autonomia política e consciência dos direitos fundamentais ao ser humano, começou a buscar a renovação pedagógica de cunho sociopolítico aos sujeitos sociais do campo.

Munarim (s/d) ressalta que a realização do I ENERA é ao mesmo tempo o ponto de partida e de chegada da luta por políticas para Educação do e no Campo no Brasil. Destaca-se o ponto inicial como o diálogo entre o MST e o Estado, representado pelos respectivos governos, para implementação do direito à escolarização do e no campo. É também ponto de chegada porque já existia um importante processo trilhado pelos trabalhadores rurais durante a década de 1980 e mais além, desde os caminhos percorridos na Educação Rural, pois este era o modelo experimentado por alguns trabalhadores, que não gostariam que fizesse parte da agenda da Educação do Campo.

É por essa razão que nos primeiros encontros do Setor de Educação do MST, no Rio Grande do Sul, os sem terra definiam e reivindicam uma escola **diferente**. Podemos considerar que o fato dos trabalhadores terem sido escolarizados por meio da Educação Rural lançou as bases para a formação de outro projeto de educação aos seus companheiros e companheiras. Sobre essa questão Roseli Caldart (2005, p. 18) explicita na Cartilha FUNDEP/DER/MST – RS, publicada em 1990, que na ocasião das reuniões feitas com os acampados a questão da escola era tratada e fortemente pronunciada como “diferente”, “[...] a escola tem que ser diferente, o professor tem que ser diferente, os alunos têm que ser diferentes, tudo diferente”. Mas, diferente em quê?

A diferença começa nos objetivos da escola. Desde o início, os pais têm clareza de que escola deve ajudar no avanço da luta. Ou seja, não pode haver separação entre o que está acontecendo no Assentamento e o que é trabalhado na sala de aula. A escola deve ser essencialmente prática, fornecendo conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida. Ser um instrumento de continuidade da luta através das crianças, ensinando a elas ‘a realidade, o jeito desse mundão que tá aí’. Exatamente o contrário da experiência que eles próprios tiveram: ‘...só as coisas impostas na nossa cabeça, e era aquilo que a gente aprendia... Na realidade, a gente não aprendia era nada, nem ler e escrever direito...’ (Oneide Zatti, Assentamento Itapuí em Canoas) (CALDART, 2005, p. 18).

O significado da diferença apresentada pelos trabalhadores sem terra revela uma crítica desses sujeitos ao modelo de escola e educação que lhes foram impostos, que seria o modelo de educação tradicional, o qual Paulo Freire (1987) destaca na Pedagogia do

Oprimido como uma educação depositária. O destaque da diferença passou a ser insuficiente diante de todo o funcionamento da sociedade capitalista que interfere na educação. Portanto, a diferença transformou-se **alternativa**, pois não bastava somente diferenciar do modelo de educação proposto, mas construir uma prática pedagógica pautada na práxis dos sujeitos sociais e que fosse alternativa ao que estava sendo apresentado pela Educação Rural e, principalmente, pela educação sob o viés economista como acontece a partir da Reforma Educacional na década de 1990.

Com fundamento na concepção freireana de que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68) que houve a construção e organização coletiva em torno da educação alternativa da classe trabalhadora que vive no campo. A partir da coletividade, os educadores compreendiam que a escola e a educação diferente necessitavam de aprofundamento. A proposta de uma nova pedagogia constituiria um desafio, de mostrar aos educandos as relações entre campo e cidade para pensar a vida da comunidade, nos assentamentos e acampamentos articulados às múltiplas relações da sociedade com as contradições engendradas pelo capital que, organizados coletivamente, podem planejar e lutar por rupturas buscando a emancipação política e, sobretudo, humana.

Aos poucos, a categoria da Educação do e no Campo passa a ser construída coletivamente pelos educadores e educadoras de crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, sujeitos estes que poderiam efetivar as transformações sociais e que compartilhavam o mesmo sonho da construção de um novo projeto de educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Buscam a essência da valorização dos sujeitos educandos do campo, constituidores das próprias identidades e possuidores de direitos, entre eles o direito (no âmbito cultural) à diferença e à igualdade (no âmbito do acesso à riqueza produzida socialmente), sujeitos estes capazes de construir a própria história e de definir a educação que necessitam.

Sobre essa constituição da categoria da Educação do e no Campo, disseminada pelo Movimento Nacional Por uma Educação do Campo, podemos verificar o documento: Educação no Documento Básico do MST, aprovado no 6º Encontro Nacional do MST, realizado em Piracicaba/SP, em fevereiro de 1991 e também os Cadernos Temáticos produzidos pelo Setor Nacional de Educação do MST, em destaque: o Caderno de Formação nº 18 – O que queremos com as escolas dos assentamentos (1991) e os Cadernos de Educação nº 6 – Como fazer a escola que queremos: o planejamento (1995); Caderno de Educação nº 8 – Princípios da Educação no MST (1996) e o Caderno de Educação nº 9 – Como Fazemos a

Escola de Educação Fundamental (1999).

A partir da organização dos sem terra, após o I ENERA, os mesmos viram condições para sustentar a reivindicação de políticas públicas de educação destinadas às áreas e propostas da reforma agrária e organizaram-se para tomar uma decisão diante do apoio político e acadêmico das instituições que se faziam presentes no I ENERA. Assim, propôs ao governo federal a primeira política de Educação do e no Campo para as áreas de reforma agrária, instituindo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Em 16 de abril de 1998, o Ministro Extraordinário da Política Fundiária publica a Portaria nº 10 e institui o PRONERA como política pública do governo federal específica para a educação formal de jovens e adultos das áreas de reforma agrária e para a formação de educadores para trabalhar nas escolas em acampamentos e assentamentos.

Segundo Santos (2012, p. 629), o PRONERA abrange os projetos educacionais que envolvem a “alfabetização, anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação, incluindo neste nível uma ação denominada RESIDÊNCIA AGRÁRIA”. O PRONERA propiciou escolarização e formação de:

[...] 122.915 trabalhadores rurais dos assentamentos da reforma agrária. No período de 2003-2006, possibilitou o acesso de 247.249 jovens e adultos assentados à escolarização e formação, tendo capacitado 1.016 egressos dos cursos de Ciências Agrárias para trabalharem nos assentamentos. No ano de 2008, havia o registro de que 60 mil jovens participavam de cursos do PRONERA em diferentes níveis. Na Educação Superior, em 5.194 trabalhadores e trabalhadoras em 36 convênios, no cenário de parcerias com 30 universidades públicas (SEED, SUEDE, DEDI, CEC, 2010, p. 13 apud SOUZA, 2009, p. 14).

Consideramos que o PRONERA, mesmo sendo uma importante conquista dos movimentos sociais do campo, ainda enfrenta alguns limites, em decorrência da ação histórica de subjugação dos camponeses aos interesses dominantes.

Após a realização do I ENERA, especificamente em agosto de 1997, os representantes das entidades envolvidas reuniram-se para articular uma proposta desafiadora, um projeto intitulado “Conferência por uma Educação Básica do Campo”. Para fins de preparação e realização do projeto foi estabelecida uma coordenação sediada em Brasília, formada por Ana Catarina Braga (UNICEF), Elfi Fenske (MST) e irmão Israel José Nery (CNBB) (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Durante o segundo semestre de 1997 a coordenação reunia-se sistematicamente para

delinear o evento nacional previsto para acontecer nos quatro últimos dias de julho de 1998. As atividades foram ao encontro de um texto-base¹⁸⁷, cujo objetivo era subsidiar o conceito específico sobre educação básica do campo, fomentando extremo valor à cultura, às características, necessidades e sonhos dos que vivem no e do campo. Segundo Kolling, Nery e Molina (1999, p. 15), a educação básica do campo deveria vincular-se com um projeto popular em nível da União, com um projeto popular de desenvolvimento do campo.

Parte da execução do projeto partiria do treinamento de lideranças que, em seus respectivos Estados, preparavam contribuições em torno do texto-base. A proposta responsabilizou cada Estado brasileiro a elaborar um relatório reflexivo sobre educação básica a partir do contexto camponês. Cada Estado tinha como tarefa o envio de um relatório do encontro à Secretaria Executiva para, posteriormente, serem apresentados na Conferência. Embora quatro Estados não tivessem condições de realizar o encontro (Amazonas, Roraima, Amapá e Acre), alguns representantes estiveram presentes nas reflexões do evento nacional. O objetivo dessa tarefa era propiciar políticas públicas para o desenvolvimento do campo e da educação básica, mobilizando a sociedade e o governo para fazer uma análise da conjuntura nacional e estadual e intercambiar experiências entre 974 participantes que começariam a discutir a partir do dia 27 de julho de 1998, no Centro de Treinamento Educativo (CTE) em Luziânia/GO as proposições das políticas de Educação do e no Campo no Brasil.

A partir dessa data, a Conferência foi intercalada por reflexões, debates, momentos artísticos, mesas temáticas em torno de um processo de mobilização do povo em favor de uma educação pautada em conteúdos, metodologias e avaliações específicas do campo. Kolling, Nery e Molina (1999, p. 18) relatam que no final do evento foram aprovados dois textos conclusivos “o primeiro sintético, intitula-se ‘Educação básica do campo: compromissos e desafios’”. O segundo, mais extenso, tem como título “Educação Básica do campo: desafios e propostas de ação”. Os textos¹⁸⁸ resumem-se nos seguintes compromissos:

1. Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional;
2. Propor e viver novos valores culturais;
3. Valorizar as culturas do campo;
4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo;
5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização;

¹⁸⁷ Ver texto base em: FERNANDES, B. M. **Educação no meio rural**: por uma escola do campo. São Paulo: UNESP, 1997.

¹⁸⁸ Os resultados desses textos podem ser encontrados no Caderno nº 01 “**Por uma Educação do Campo – Memórias**”, 1999.

6. Formar educadoras e educadores do campo;
7. Produzir uma proposta de educação básica do campo;
8. Envolver as comunidades nesse processo;
9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo;
10. Implementar as propostas de ação dessa conferência (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 91-95).

Após o encerramento do evento foi marcado um compromisso das entidades participantes em continuar com as propostas por meio de reuniões, coleção de cadernos, realização de alguns seminários e até o estudo de uma futura Conferência que contemplasse os aspectos pendentes da primeira Conferência, bem como ampliar as propostas que foram discutidas.

O ano de 1997 foi marcado por intencionalidades dos sujeitos do campo, mobilizados a dinamizar a história, uma vez que o período histórico e político-educacional propiciava o ressurgimento da reorganização da questão da educação dos camponeses e sua organização como sujeitos coletivos de direitos¹⁸⁹. De acordo com Santos (2009, p. 40), havia a necessidade de inserção de atuação nas políticas públicas, visando a compreensão do funcionamento do Estado para atuarem em relação a ele “ora contrapondo-se, ora lutando contra ele, ora propondo e articulando com ele”. Destacamos que essa questão é uma relação contraditória fundamental porque, ao mesmo tempo que o MST critica o Estado e visa superá-lo com outra forma de sociedade, o mesmo recorre ao Estado para efetivar as políticas educacionais do e no Campo.

Após a Conferência Nacional, as entidades parceiras, tais como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB perceberam que o movimento “por uma educação básica do campo” estava só começando e que era necessário dar-lhe continuidade combinando a denúncia do descaso público voltado à educação nos espaços rurais e o alimento do debate conceitual e político da Educação do e no Campo no país. Para isso, constituíram a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, com sede em Brasília/DF.

A Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo foi criada para organizar e mobilizar os recursos para o Movimento da Educação do Campo no Brasil. A Articulação é formada por educadores e educadoras do campo, militantes de Movimentos Sociais do Campo, representantes de universidades, de órgãos de governos municipais, estaduais e federal, de organizações não governamentais e de outras entidades comprometidas com a luta

¹⁸⁹ Com o fim da ditadura civil e militar, as Bases Legais vigentes, como os Art. 208 e 210 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e dos Art. 23, 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/1996 estimularam os camponeses a lutar por direitos e conhecê-los à medida que dinamizam a história.

por políticas públicas e por uma identidade própria à educação e às escolas do campo. O Ir. Nery destaca que:

[...] das diversas reuniões realizadas surgiram iniciativas que foram tomando corpo. Entre elas, por exemplo, uma coleção de livros para favorecer o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica do Campo, o acompanhamento da tramitação no Congresso do Plano Nacional de Educação (PNE), o estímulo à realização de Seminários Estaduais e regionais sobre Educação Básica do Campo e a articulação de Seminários Nacionais (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 8).

Como podemos observar, o mediador do diálogo e, logo, das relações contraditórias entre MST (setor de educação) e Estado (governos), é a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, que propiciou amplo debate em torno de conferências, seminários e outras participações coletivas para a materialidade do direito a Educação do e no Campo, ampliando o horizonte dos níveis e modalidades de educação escolar e não escolar. A Articulação também compreendeu que a luta para garantir o direito e a conquista das políticas de Educação do e no Campo não deveria destruir o Estado, mas modificá-lo, procurando democratizar o seu acesso e os espaços de diálogos entre seus pares e os trabalhadores do campo.

A partir das orientações propostas na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo e da criação da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, os militantes do MST no Estado do Paraná assumiram as proposições definidas junto ao MEC e realizaram no âmbito estadual o I Encontro de Educação do Campo “com a participação da Associação Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESSOAR) e do MST” com o objetivo de fomentar debates em torno da implementação de políticas estaduais e nacionais de Educação do e no Campo (CECÍLIO; HIROSE; SILVA, 2010, p. 187).

Durante a realização do I Encontro, foram detectados problemas que atravessaram o debate, tais como a nucleação de escolas públicas nas periferias das cidades e o fechamento de escolas do campo, ações ocorridas no Governo Lerner (1994-2002), o que expressava a desobrigação do Estado em prover os direitos aos povos do campo, fundamentados na ideia de que para o trabalho no campo não seria necessário escolarização. Aliás, vale lembrar que o campo como território de vivência e cultura dos camponeses no Paraná sofria com a política repressiva aos Movimentos Sociais do Campo, protagonizada pelo Governo Lerner, como foi

exposto na terceira seção desta dissertação.

A ideia de não escolarização e violência no campo é decorrente do ideário neoliberal, que visualiza o campo como um dos principais meios de produção do capitalismo, possibilitados pelo agronegócio. O que está transposto é que a educação destinada aos trabalhadores do campo não é “meramente” ao sujeito do campo, mas a intenção é formar um homem a serviço do capital. O ideário do MST contrapõe-se à concepção de formação humana adotada pelo Estado e afirma que os conhecimentos historicamente produzidos trarão a esses sujeitos condições para lutar por direitos humanos e por uma sociedade para além do capital. Ademais, para dialogar e apontar as contradições postas na sociedade se faz necessária a compreensão do modo de produção capitalista e suas relações de produção e trabalho, nas quais o Estado se mantém “mínimo” para a questão social.

Ao final da década de 1990, o sujeito coletivo MST/PR, fortalecido e organizado, estabeleceu parcerias que possibilitaram a inserção da Educação do Campo na agenda das políticas públicas do Estado do Paraná. Segundo Souza (2002), as primeiras parcerias estabelecidas entre Secretaria de Educação do Paraná e a entidade jurídica do MST – Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA) - foi organizada a partir da alfabetização de jovens e adultos sem terra. A organização da parceria se dava da seguinte forma: o MST selecionava e contratava monitores, organizava o processo pedagógico, executava o projeto e buscava novas parcerias como ONGs e universidades. À Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) cabia a função de acompanhar o trabalho desenvolvido, supervisionar a implantação e execução do projeto, produzir material pedagógico em conjunto com a ANCA/MST e repassar os recursos financeiros a ANCA/MST.

Os relatos de monitores dos programas de alfabetização de jovens e adultos camponeses no Paraná¹⁹⁰ afirmam que o Estado não ajudava com os cursos de capacitação ofertados, conforme o combinado entre o processo das parcerias. Argumentam que, às vezes, quem bancava os recursos financeiros era o próprio MST e, no incentivo do trabalho, o Estado também se omitia. Dessa forma, algumas parcerias não foram renovadas e marcaram, assim, o caráter de política neoliberal compensatória aos povos do campo¹⁹¹.

Souza (2002) afirma que essa problemática decorre do receio que o Estado tem de

¹⁹⁰ Entrevistas coletadas pela Prof^a. Maria Antonia de Souza (UTP/UEPG) no projeto de pesquisa, que focalizou os estudos nos programas de Alfabetização de Jovens e Adultos no Paraná no período de abril a dezembro de 1999.

¹⁹¹ A parceria entre Secretaria de Educação do Paraná e MST, para alfabetização de jovens e adultos, durou entre os anos de 1996 a 1998.

viabilizar verba à educação dos assentados e acampados e contribuir com o fortalecimento do movimento na disputa por terras e outras demandas sociais. Afinal, o fomento de políticas sociais compensatórias é importante para a administração do Estado porque traz em sua essência a tentativa de apascentar a classe trabalhadora em lutar pela conquista de seus direitos.

Sobre a falta de verbas destinadas aos projetos referenciados pelos trabalhadores (as) rurais no Estado do Paraná, temos o Projeto nº 1.436/99 da Universidade Estadual de Maringá (UEM) intitulado como: PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA: Um plano de alfabetização e educação de jovens e adultos, capacitação/escolarização de monitores dos assentamentos do noroeste do Estado do Paraná, desenvolvido entre os anos de 1999 a 2001 pelo Departamento de Geografia (DGE) em parceria com o Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e outros setores da UEM. Na ocasião, o projeto contou com educandos de vários assentamentos, localizados em diferentes municípios, como Terra Rica, Paranacity, Querência do Norte, Santo Inácio, Cruzeiro do Sul, Santa Cruz do Monte Castelo, Mariluz, Quinta do Sol, Luiziana, Peabiru, Marilena, Guairaça e Itaguajé.

Segundo Puziol (2012, p. 102) o Projeto nº 1.436/99 foi definido, inicialmente, no prazo de 01/07/1999 a 01/10/2000, mas foi estendido até o início do ano de 2001. Em meados do ano 2000, o projeto foi parcialmente interrompido por falta de verbas, a serem providas pelo INCRA. A ruptura financeira do Projeto gerou desestímulo para continuar e algumas atividades foram mantidas por força dos próprios educadores, monitores, coordenadores locais, etc.

As parcerias no âmbito do governo federal, como as vinculadas ao PRONERA, existem em função da pressão e demanda do MST, que persistentemente revela altos índices de analfabetismo nas áreas rurais (SOUZA, 2002). Contudo, essas parcerias podem ser contínuas ou descontínuas, por conta da ação dos atores sociais, funcionários do Estado que desenvolvem projetos com o MST, atores sociais que não dão continuidade no desenvolvimento dos projetos em função do dispêndio de verbas, por falta de interesse ou mesmo por trocas de governo. Enfim, a educação do MST depende do Estado, em função do repasse de verbas e certificações, o controle é estritamente financeiro e não pedagógico.

Souza (2002, p. 224) explicita que:

De qualquer forma, quando se trata do MST, existem interesses políticos, tanto na esfera estadual quanto federal, no sentido de anulação das ações e

da visibilidade do mesmo, tendo em vista que é um dos poucos movimentos fortalecidos na sociedade civil. Portanto, a interrupção de convênios e atrasos no repasse de verbas devem ser analisados também à luz de tais conflitos.

Outro exemplo de luta por Educação do e no Campo e a garantia do direito à educação dos sujeitos sociais do campo que podemos destacar, no noroeste do Estado do Paraná, refere-se à construção da Escola Camponesa Chico Mendes, Assentamento Pontal do Tigre, no município de Querência do Norte/PR. Comilo (2008, p. 14) historiciza que a Escola Camponesa Chico Mendes teve um processo de construção gradativa, partiu de várias escolas rurais isoladas que antecederam a “Chico Mendes”.

No final da década de 1980 os sem terra estavam acampados em várias regiões do Paraná e nos acampamentos havia alta concentração humana e, em consequência, um número elevado de crianças e jovens em idade escolar fora da escola. Arelados à busca de uma identidade de escola diferente para os sujeitos do campo, na dimensão do Projeto Popular de Reforma Agrária, foram construídas escolas emergenciais nos acampamentos e imediações das áreas de reforma agrária.

As escolas tinham um caráter improvisado, funcionavam com infraestrutura precária e a falta de incentivo ao trabalho desanimava os educadores coletivos que se disponibilizavam para lecionar aos educandos. “As Escolas de Emergência” foram construídas pelos acampados e os educadores (as) eram escolhidos pelo coletivo político do MST. Mesmo com precariedade física das salas de aula, Comilo (2008) ressalta que a educação partia do campo (como ponto de partida), objetivando a consolidação teórica e prática que fundamenta a democratização das escolas, socialização da riqueza produzida e emancipação da comunidade como um todo.

Nas figuras a seguir verificamos o processo que se constituiu na Escola de Emergência I – Capanema/PR, constituída por 72 famílias meeiras, arrendatárias e pequenos agricultores do Grupo Capanema. Esse grupo “fazia parte da Associação dos Sem-Terra, criada pelo Sindicato dos Trabalhadores ligado ao Prefeito Edgar Paulo, ao deputado Caíto Quintana e ao ex-governador Álvaro Dias” (COMILO, 2008, p. 15).

Figura 5 – Escola de Emergência I – Capanema/PR

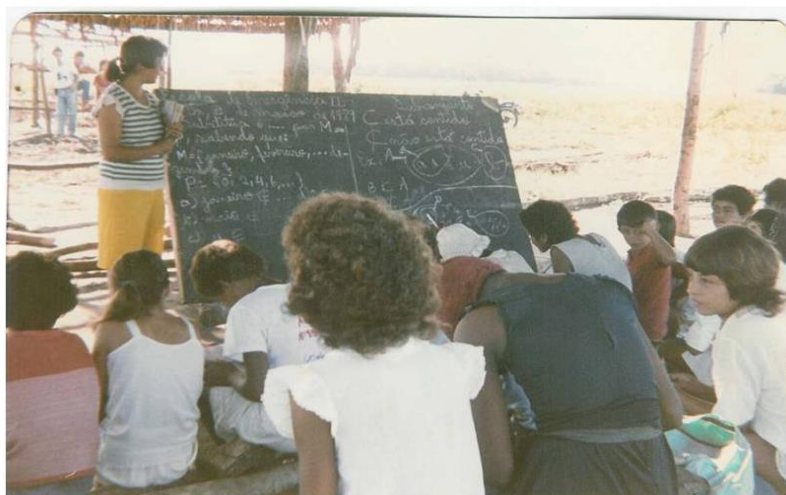


Fonte: COMILO (2012, s/p).

Nota: foto do arquivo pessoal de Maria Ieda Andriolli

Em Castro/PR, a Escola de Emergência II, foi fundada por um grupo de 33 famílias ligadas ao MST. Esses eram antigos ilhéus que moravam às margens do Rio Paraná. Também havia famílias que perderam suas terras com a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu.

Figura 6 - Escola de Emergência II – Castro/PR



Fonte: COMILO (2012, s/p).

Nota: foto do arquivo pessoal de Maria Ieda Andriolli

A Escola de Emergência III foi fundada por 70 famílias em Reserva/PR, que estavam acampadas na Fazenda Criciúma. Segundo Comilo (2008, p. 15) “devido à falta de água as terras eram impróprias para o assentamento, o grupo, posteriormente, mudou-se para Querência do Norte”.

Figura 7 - Escola de Emergência III – Reserva/PR



Fonte: COMILO (2012, s/p).

Nota: foto do arquivo pessoal de Maria Julia da Silva

Em Amaporã/PR foi fundada por 40 famílias de bóias-frias a Escola de Emergência IV – Amaporã. O sindicato de Paranavaí organizou as famílias e construiu um acampamento à beira da estrada. De acordo com Comilo (2008), posteriormente, essas famílias romperam com o sindicato e receberam apoio da CPT.

Figura 8 - Escola de Emergência IV – Amaporã/PR



Fonte: COMILO (2012, s/p).

Nota: foto do arquivo pessoal de Maria Julia da Silva

Em Querência do Norte/PR, foi fundada por um grupo de 86 famílias de arrendatários

a Escola Municipal 5 de Dezembro¹⁹². As famílias pertenciam à Associação de Desenvolvimento Comunitário de Querência do Norte (ADECON), ligada à Prefeitura do município. No ano em que a fazenda do Grupo Atalla foi ocupada (1988), o contrato de arrendamento acabou e as 86 famílias da ADECON, que temiam sair das terras, juntaram-se à luta do MST naquela área.

Figura 9 – Escola Municipal 5 de Dezembro – Querência do Norte/PR



Fonte: COMILO (2012, s/p).

Nota: foto do arquivo pessoal de Maria Edi da Silva Comilo

Devido à diversidade dos grupos que passaram a compor o cenário da luta pela terra no acampamento em Querência do Norte, aconteceram muitas diferenças que dificultaram a convivência entre os grupos. Até a consolidação do Assentamento Pontal do Tigre, as diferenças foram perdendo espaço frente à organização coletiva para lutar pela reforma agrária. No quadro 10, pode ser visualizada a procedência dos diferentes grupos que iniciaram a construção do Assentamento Pontal do Tigre.

¹⁹² Dia 05 de dezembro é a data de aniversário do município de Querência do Norte/PR.

Quadro 10 - Procedência dos Grupos que formaram Pontal do Tigre em Querência do Norte/PR

Grupo	Ano Organizado	Município Procedente	Famílias	Ação Situação	Ano Ocupação
ADECON	1983	Querência do Norte	86	Sub-Arendatário	1988
Castro	1984	Castro, Ilhéus e Outros	30/33	Assentamento	1988
Amaporã	1985	Amaporã e Terra Rica	86	Bóias-frias	1988
Reserva	1985	Reservas e outros	70	Assentamento	1988
Capanema	1985/1986	Capanema	65	Associação	1988
Tibagi	1992	Tibagi e outros	08	Assentamento	1994

Fonte: Oliveira (2006b, p. 55).

Comilo (2008, p. 16) afirma que as Escolas de Emergência eram itinerantes, pois faziam parte de acampamentos das famílias sem terra. Ao chegar em Querência do Norte, encontraram dificuldades para continuar os trabalhos nas escolas e o Departamento Municipal de Educação e a Prefeitura do município não se sentiam na obrigação de assumi-las. A justificativa era de que:

[...] os educandos (as) não contavam no senso escolar e, portanto, não eram considerados na divisão de recursos federais. Isso incidia não somente na questão da escola em si, aumentando sua precariedade, mas também sobre os trabalhadores em educação do MST. Os educadores (as) não recebiam salário da Prefeitura. Estabeleceu-se, então, um convênio Estado-Prefeitura e os educadores (as) dos acampamentos passaram a receber uma gratificação que não vinha todo mês, chegando o repasse a atrasar, às vezes até cinco meses. Contudo, as obrigações e a participação dos educadores (as) era a mesma de todos os professores da rede.

Embora o Estado tenha feito um convênio com os educadores (as) do MST, propiciava diversas condições adversas para que as atividades não ocorressem, mesmo assim, os educadores participavam dos processos de capacitação oferecidos aos professores pela Prefeitura e pelo Estado. Percebemos que esse tipo de ação do Estado visa limitar a luta pela democratização da escola e da terra, enfraquecendo a pedagogia do MST e a relevância histórico-cultural da educação dos trabalhadores rurais.

A partir dos anos 1991 e 1992, o Movimento começa a se desestabilizar devido à desobrigação do Estado frente aos educadores (as) do MST. O descontentamento com a questão escolar fortaleceu a luta do MST em torno da “Educação do Campo: direito nosso e dever do Estado” que realizou diversas mobilizações, negociações e denúncias da inexistência

do direito à educação no Paraná, em especial, na região noroeste. O MST utiliza os meios de comunicação para mostrar que suas escolas funcionavam de forma precária:

Feitas de lona, capim, barro, sapé, folhas de coqueiro, pau-a-pique e de chão batido; escolas sem materiais de pesquisa e sem qualquer material permanente ou de consumo, como giz, lápis, caderno. A condição limite chegou ao extremo de, por muitas vezes, os educandos terem de escrever em papelão, usando como lápis o carvão (COMILO, 2008, p. 17).

De acordo com o que foi exposto na terceira seção desta dissertação, vale lembrar que nesse contexto já estavam sendo protagonizados diversos conflitos no campo paranaense e a ofensiva da orientação neoliberal para o campo e para a educação brasileira estava na ordem do dia. Frente à essa situação, a exigência comum das famílias acampadas, educadores (as) do MST era de que o Governador do Paraná Roberto Requião (1991-1994) construísse uma escola nucleada no Assentamento Pontal do Tigre. Escola nucleada não no sentido de racionalização financeira das escolas rurais e transporte dos alunos do campo para a cidade, mas uma nuclearização interna, transportando as crianças da redondeza: camponeses, ribeirinhos e ilhéus para a escola do campo.

Em 1994, depois de muitas mobilizações em frente ao Palácio do Iguçu, em Curitiba/PR, as obras da Escola foram iniciadas. O fato merece nosso destaque nesta dissertação, porque expressa uma relação de lutas contraditórias entre o Movimento em relação ao Município e ao Estado do Paraná, em favor da garantia da educação no espaço rural. A Escola Rural Municipal Chico Mendes (a escola nuclearizada conforme solicitação do MST) foi construída em uma área de ocupação, autorizada pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) por meio da resolução 4.706/95, no ano de 1996.

Em 2008, a Escola Rural Municipal Chico Mendes foi autorizada a mudar a sua nomenclatura, passando a ser chamada de Escola Camponesa Municipal Chico Mendes. Essa mudança ocorre devido aos esforços dos educadores (as), famílias assentadas, educandos (as) e da diretora da Escola: Maria Edi da Silva Comilo (pedagoga e mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM), que desde 1991 trabalha como educadora na referida Escola.

Em 2012, a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, localizada em um dos maiores projetos de assentamento no Paraná, com 338 famílias distribuídas em uma área de oito mil hectares, foi classificada em primeiro lugar na média municipal do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A diretora da Escola, Maria Edi da Silva Comilo, considera que:

É uma grande conquista, pois a comunidade já passou por muitas dificuldades e esse 1º lugar mostra que os assentados também podem ter uma educação de qualidade [...]. Continuaremos nosso trabalho com muita luta, negociando e lutando por políticas públicas. A escola não conta com prédio e condições favoráveis para desenvolver projetos que visam a qualidade e permanência de estímulos aos alunos e comunidade. Continuaremos trabalhando com a pesquisa participante, tema gerador e os projetos da escola (COMILO, 2012, s/p.).

Figura 10 - Mística em formação de professores na Escola



Fonte: arquivo pessoal de Maria Edi da Silva Comilo (2012)

Figura 11 – Escola Camponesa Municipal Chico Mendes



Fonte: arquivo pessoal de Maria Edi da Silva Comilo (2011)

A luta por políticas públicas de Educação do e no Campo e pelo respeito à identidade dos camponeses tem traçado um longo caminho cheio de contradições, conquistas e diversos impedimentos para a criação e implantação do direito à Educação do e no Campo. A Escola Camponesa citada neste trabalho é um exemplo de luta para as demais escolas localizadas no

Estado do Paraná e no Brasil. Assim o caminho é trilhado, sementes são lançadas e a luta do Movimento Por uma Educação do e no Campo continua. Estabelece a educação como espaço de mediação coletiva, em que o educador dialoga conscientemente com os educandos, visando trocar conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, ao mesmo tempo em que valoriza todos os sujeitos sociais, seus saberes, valores e organização política como princípio educativo da luta por uma educação, que não conforma e não é neutra, mas que possibilita meios para transformação da sociedade.

5.2.1 Por uma Educação do e no Campo no Paraná: o MST e o Estado em ação a partir dos anos 2000

O campo brasileiro está em um desses tempos politicamente densos. Tempos propícios para políticas públicas movidas à lógica dos direitos (MUNARIM, 2006, p. 18 apud ARROYO, s/d).

Em 2000¹⁹³ ocorre em Porto Barreiro/PR o II Encontro Estadual de 2000 e, simultaneamente, a II Conferência Estadual por uma Educação do Campo. Esses eventos são os espaços de diálogo mais significativos no âmbito estadual, realizados entre os educadores, educadoras, organizações governamentais e não governamentais, Movimentos Sociais, Sindicatos rurais e universidades públicas, tais como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Entre as organizações estavam presentes INCRA, PRONERA e ASSESSOAR, que se articularam em favor da continuação dos projetos de Educação do Campo e elaboração de novas propostas para o II Congresso Nacional, que seria realizado em 2004, em Luiziânia/GO.

Na II Conferência Estadual por uma Educação do Campo participaram entidades como ASSESSOAR, APEART, CRABI, CPT, MST, universidades públicas e a Secretaria de Educação de Francisco Beltrão/PR. A conferência foi um espaço onde educadores (as) do campo reuniram-se para refletir sobre uma educação vinculada a um projeto de desenvolvimento do campo e um projeto de sociedade alternativa ao que é apregoado pelo capital. Os objetivos traçados para esta educação são: 1) construir identidade de educadores (as) do campo que se articulam entre si para serem protagonistas de uma nova proposta de

¹⁹³ Os eventos ocorreram do dia 02 a 05 de novembro do ano de 2000.

educação básica do campo; 2) despertar para o fazer pedagógico, no sentido da especificidade do princípio educativo do trabalho no campo; 3) conhecer e discutir as referências de educação oriundas dos movimentos sociais populares no âmbito das Políticas Públicas (ARTICULAÇÃO PARANAENSE..., 2000a).

Concomitante à II Conferência Estadual foi criada a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo (APEC), pensada desde 1998 e amadurecida em 2000 na ocasião do evento. A APEC é composta por diversas entidades: Comissão Pastoral da Terra – CPT, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro-PR, Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu – CRABI, Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário - APEART, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, além de pessoas das escolas e das secretarias de educação que, num trabalho de educação do campo, estão inseridas (ARTICULAÇÃO PARANAENSE..., 2000a).

Após sua criação, em 2001, a APEC realizou a primeira reunião com as entidades participantes que definiram, naquele momento, o compromisso de garantir os objetivos da Carta de Porto Barreiro. Para tanto, necessitava-se de um coletivo menor que se reunisse sistematicamente para construção de projetos concretos, conforme os caminhos e práticas da Educação do e no Campo no Estado do Paraná e Brasil. Segundo a História da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, um de seus objetivos iniciais era ser a representação de um movimento de resistência no contexto estadual, nacional e mundial.

Para esse movimento ter efetividade, foi necessário que as diversas diferenças entre os integrantes fossem reduzidas a um “denominador comum”, que seria uma pauta geral para todos os sujeitos sociais envolvidos, para que a “educação e a escola do campo pudessem cumprir seu papel e contribuir para que os povos do campo ali permanecessem com qualidade de vida, tendo acesso a todos os bens, serviços, tecnologias e conhecimentos produzidos pela sociedade” (ARTICULAÇÃO PARANAENSE..., 2000a, p. 47-48). Assim, a luta da Articulação Paranaense (APEC) constitui-se como unidade na diversidade, dentro do seu próprio contexto de criação e efetivação e em relação aos movimentos que reivindicam o direito à educação.

Após a criação da Articulação Estadual do Paraná foi construída e aprovada a Carta de Porto Barreiro, um dos primeiros compromissos firmados no âmbito da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo. A Carta de Porto Barreiro foi construída pelos participantes do I Encontro de 2000, no município de Porto Barreiro/PR e nela foram firmados compromissos assumidos pelas entidades participantes. São eles: trabalhar para

construção e elaboração de um projeto popular para o Brasil e um projeto popular de desenvolvimento para o campo; fortalecer a educação do campo; dialogar com os governos para implementação nos municípios de uma política de educação do campo; trabalhar a autoestima e valorização dos povos do campo; fomentar pesquisas na área; envolver as universidades para auxiliar as iniciativas dos movimentos populares e desenvolvimento de ações para melhoria de qualidade de vida dos povos do campo; propor e executar políticas públicas (ARTICULAÇÃO PARANAENSE..., 2000b).

Além desses compromissos assumidos os participantes também denunciam que:

O Paraná é conhecido e reconhecido por seu grande potencial agrícola e pela riqueza na diversificação da produção [...]. Entretanto, pobre em políticas agrárias e agrícolas voltadas para os reais interesses e necessidades das populações do campo. Neste contexto, a maior parte da população do campo sofre com a ausência de Políticas Públicas adequadas para suprir suas demandas [...]. Dificuldade para conquista de uma política agrícola e de infra-estrutura básica para o campo [...]. Na inexistência das políticas públicas nasceram diversas experiências que estão se construindo propostas de uma educação do campo. Em todas estas experiências há um compromisso comum: a valorização do Desenvolvimento Humano, essencial para a consolidação do Projeto Popular para a nação Brasileira (ARTICULAÇÃO PARANAENSE..., 2000b, p. 54-55).

As denúncias apresentadas aos participantes no Caderno 2 “Temáticas Abordadas na II Conferência Estadual” revelam as contradições existentes no Estado do Paraná, que possui e produz muita riqueza no campo, mas que não é distribuída aos trabalhadores rurais, subjugando-os às condições precárias de vivência no campo. Além disso, nesse contexto ocorrem diversos conflitos no campo, mostrados na terceira seção desta dissertação, que certamente influenciaram a educação dos trabalhadores rurais. Os conflitos no campo no Paraná remontam à década de 1970, com a construção da Usina Binacional de Itaipu, que expropriou diversos camponeses e os subjugou a condição de “atingidos por barragens”.

Segundo Cecílio, Hirose e Silva (2010), o resultado expresso por esse diálogo foi a definição de parcerias para a construção de escolas técnicas, cursos de pedagogia junto às universidades e ao PRONERA e ASSESSOAR. Em relação ao atendimento escolar das famílias acampadas, foi estabelecido o compromisso de garantir a educação básica itinerante. A partir desses espaços de diálogos entre os educadores (as) do campo, militantes do MST, trabalhadores rurais, professores de universidades públicas do Paraná e outros sujeitos, são definidas as demandas da sociedade civil.

Estabeleceu-se como demanda: valorização dos povos do campo e fortalecimento de

sua identidade, história e cultura; cobrança do Estado, como responsável em garantir a educação e a Educação do Campo, através de construção de sistemas públicos que garantam os direitos da população do campo, dar atenção em especial à infraestrutura física e humana das escolas para que funcionem de forma adequada, permitindo o acesso à educação de qualidade por todos; ensino vinculado e contextualizado à realidade do campo e formação continuada aos educadores e educadoras do campo.

As autoras afirmam que os compromissos que esses eventos proporcionaram deram impulso aos projetos de educação no campo no Estado do Paraná e passou-se a buscar a realização das proposições para a II Conferência Nacional. É nesse contexto que a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo lança-se com especificidade na luta por políticas públicas de Educação do e no Campo no Paraná. Como pauta, a APEC visava algumas bandeiras, como: lutar pela escola pública, gratuita e de qualidade para todos; construir Projetos Políticos Pedagógicos que correspondam à identidade do campo; criar cursos voltados ao interesse dos trabalhadores rurais, agricultores e assentados e, por fim, possibilitar a formação continuada formal e não formal para professores do campo. Entre as denúncias temos: Paraná Educação, porque terceiriza e leva à privatização das escolas e dos professores; a inexistência de concursos públicos para efetivação de professores nas escolas; nucleação das escolas do campo nas cidades num raio de distância muito grande e, enfim, verificar a situação da Lei dos sistemas de ensino. Em relação às reivindicações da APEC referentes à Educação do e no Campo no Paraná, constatamos:

1. Autonomia das propostas pedagógicas (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9396/96);
2. Garantir o Ensino Fundamental Regular para jovens e adultos em regime de alternância;
3. Reconhecer o processo de educação indígena (onde, como, quando...);
4. Garantir vaga no Conselho Estadual de Educação para Articulação da Educação do Campo;
5. Criar um departamento específico para a Educação do Campo dentro da Secretaria de Estado da Educação;
6. Reconhecimento das Escolas e dos Cursos de Educação do Campo dentro da Secretaria de Estado da Educação;
7. Proporcionar um processo de formação do educador e da educadora para a diversidade do campo respaldado pelas experiências já vividas no campo;
8. O Plano de Carreira Docente devido à ofensiva da terceirização. Exemplo: o Paraná Educação – artigo 85 da LDB (ARTICULAÇÃO PARANAENSE..., 2000a, p. 50-51).

Uma das formas da Articulação (APEC) socializar a pauta das políticas públicas de

Educação do e no Campo na ordem do dia foi a publicação de três cadernos que visam o resgate do homem e da mulher do campo, sua dignidade e cultura, evidenciando a práxis como processo sociohistórico de humanização e o intercâmbio das experiências vividas e dos temas debatidos na II Conferência Estadual (2000). Os cadernos 1, 2 e 3, respectivamente, “A História da Articulação Paranaense: Por uma Educação do Campo”, “Temáticas Abordadas na II Conferência Estadual: Por uma Educação Básica do Campo” e “A Mística do Girassol” expuseram os caminhos trilhados pelos Movimentos Sociais do Campo e organizações que também pensam na educação do/no e para os povos do campo.

Figura 12 - Cadernos da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo (2000)



Fonte: material emprestado por Maria Izabel Grein (militante MST e integrante da APEC)

Embora as políticas de Educação do e no Campo já tivessem começado a percorrer os primeiros passos a partir de 1990, inclusive, conquistando uma das mais importantes políticas públicas, como o PRONERA, é a partir dos anos 2000 que o diálogo entre o MST e o Estado começa a ser travado em âmbito nacional e estadual, como consequência da correlação de forças que possibilitou maior participação da sociedade civil nos espaços do Estado. É também nesse contexto que as relações contraditórias entre MST e Estado, por meio de seus governos federal e estaduais, ficam mais acirradas, devido à disparidade de projetos de homem e sociedade que os mesmos defendem.

Nos anos 2000, seguindo a mesma perspectiva do “direito a ter direito”, em especial, o direito à educação, referente ao cultivo de identidades próprias, os povos do campo saem em busca de mais políticas públicas para a Educação do e no Campo, pois a política do PRONERA era insuficiente diante do longo período histórico de exclusão e desigualdade, o

qual os trabalhadores rurais foram subjugados. A luta por políticas começou no interior da formação do sujeito social sem terra e foi ampliada para outros sujeitos sociais, tais como: entidades da sociedade civil organizada, movimentos sociais e até mesmo alguns representantes do governo estadual, dando indícios de uma política pública de Educação do e no Campo no Estado do Paraná, à medida que se reúnem para debater a situação da escolarização rural no Paraná, a formação dos profissionais da educação e as linhas de política pública de Educação do Campo.

Vale lembrar que os dois processos mais marcantes que o Movimento Por uma Educação do Campo passou no Estado brasileiro na passagem do milênio foi o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 10.172, aprovado pelo Congresso Nacional em 09 de janeiro de 2001 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução CNE/CEB nº 1, de 09 abril de 2002.

O PNE Lei nº 10.172/2001 foi iniciativa do MEC, que coordenou toda formulação do documento, inclusive, fechando as tentativas de influências e inclusão de propostas por parte do Movimento Por uma Educação do Campo. Munarim et al (2009, p. 58) destaca que o PNE “[...] constitui-se numa antipolítica pública de educação do Campo na medida em que é unilateral e excludente”. No referido documento até é reconhecida a questão da pobreza rural, as altas taxas de analfabetismo no meio rural e os diversos problemas relacionados à infraestrutura e recursos humanos, como por exemplo, precarização do trabalho docente no meio rural (BRASIL, 2001). Porém, a análise empreendida no PNE relaciona de forma mecânica a questão da educação com a pobreza rural, análise esta que permanece superficial diante da histórica estrutura fundiária brasileira que, no modo de produção capitalista, produz o cerne da pobreza rural e em consequência influencia a educação e as escolas rurais.

Percebemos que o pouco que o PNE propõe em seu texto não atende a especificidade da luta do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo, bem como, não atende aos princípios da pedagogia do MST e sua pauta de agenda política para a educação dos sujeitos sociais do campo. O PNE não atende, seja por suas metas insuficientes ou porque é contrário à qualidade requerida por eles, expressando uma Educação Rural e com viés urbanocêntrico, ou seja, é atribuído ao campo uma atenção preconceituosa e legitimadora das desigualdades sociais que perpassam a formulação das políticas educacionais brasileiras para os sujeitos do campo.

No início dos anos 2000, o MEC, depois de setenta anos de existência, dispôs-se a criar um espaço formal para acolher e coordenar as discussões em torno da elaboração de uma

política nacional de Educação do Campo, devido a forte solicitação dos sujeitos do campo ao direito a educação. Murarim (2006, p. 16) analisa que:

Essa iniciativa, no aparato estatal brasileiro, ainda que tardia, faz o atual governo, sem dúvida, merecer reconhecimento pela iniciativa. De outro lado, por ser tão tardia ou tão recente, anuncia a situação ainda muito incipiente na estrutura da máquina governamental e frágil na estrutura do Estado.

Contudo, essa “iniciativa” faz parte das relações contraditórias entre MST e Estado para a implementação de políticas públicas para a Educação do e no Campo, pois as portas do MEC, como um braço do Estado, que sempre estiveram fechadas às reivindicações do MST e do Movimento por uma Educação do Campo foram abertas, mas continuam com as amarras para os referidos sujeitos sociais. Os limites encontrados pela luta por uma política nacional de Educação do Campo esbarram-se nas ações burocráticas, normas e leis autoritárias e excludentes que desconhecem o campo brasileiro e que favorecem orçamentos exíguos, infraestrutura inadequada, precariza o trabalho docente, com falta de formação adequada e com pensamentos arraigados na exclusão dos sujeitos do campo que, em consequência minam as condições favoráveis para o ensino-aprendizagem dos educandos do campo, ou seja, as políticas até então formuladas e executadas para os povos do campo, ainda, são reflexos da cultura hegemônica na sociedade brasileira.

Munarim (2006) acrescenta que a luta por políticas públicas de Educação do Campo não começou nos anos 2000, mas encontra nesse período histórico, político e econômico condições para reivindicar a escola pública de qualidade no campo. Dessa forma, foram abertos espaços de diálogos na máquina estatal para as vozes desses sujeitos organizados que vinham, ao longo de sua caminhada histórica, sedimentando as bases de uma política pública de Educação do Campo. Vale destacar que nesta dissertação, diálogo remete ao significado das lutas sociais, dos conflitos, das conferências e de suas metas resultantes, dentre outras ações do Movimento e do Estado que objetivam o direito a ter Educação do e no Campo. Guhur (2010 apud TARDIN, 2006, p. 1-2) nos auxilia a pensar no conceito de diálogo entre MST e Estado como um método capaz de “[...] orientar relações horizontais entre técnicos e camponeses e camponesas e entre estes e destes com a sociedade em geral, em bases filosóficas, política, técnica e metodológica associada à sua marcha emancipatória e de libertação”.

Ao buscarem a educação pública como tarefa do Estado e respeitando a identidade própria dos sujeitos do campo, o Movimento de Educação do Campo e o MST revelam

comportamentos corporativistas, pois, ao buscarem a garantia do direito universal à educação garantida pelo Estado, fragmentam ou até mesmo renunciam as condições de formação da identidade da Educação do Campo como um dos meios para a transformação social¹⁹⁴.

O destaque das relações contraditórias entre MST e Estado capitalista na formulação e implementação de políticas de Educação do e no Campo é a contradição das identidades e dos projetos de sociedade antagônicos, subsidiados desde o início do modo de produção capitalista, perpassando historicamente toda a formação dos sujeitos do campo com suas pautas de luta por direitos sociais e que, hoje, expressam dois projetos antagônicos que dinamizam a luta de classes no campo: agronegócio *versus* agricultura camponesa¹⁹⁵.

Dessa correlação de forças, resultantes da conjuntura política e econômica a qual estamos nos referindo, no final da década de 1990 e início da década de 2000, propiciam-se os meios para a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Resolução CNE/CEB nº 01 de 2002. O documento representa para as políticas de Educação do e no Campo as reivindicações históricas e mais acirradas dos últimos dez anos, feita por organizações e movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade para os sujeitos que vivem “[...] no e do campo, com identidades diversas, tais como pequenos agricultores, sem terra, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, assalariados rurais” (BRASIL, 2002, p. 3). As Diretrizes resultam do Parecer nº 36 de 04 de dezembro de 2001, relatado por Edla de Araújo Soares¹⁹⁶ com o objetivo de aprovar o texto proposto como base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Munarim et al (2009) afirma que as Diretrizes Operacionais resultam da participação efetiva das organizações e movimentos sociais que fazem parte da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo no processo de formalização dos direitos dos povos do campo à educação por eles preconizada. O documento repercutiu com estranheza no MEC, uma vez que difere da proposta do Plano Nacional de Educação (PNE), no sentido de ter sido consequência de uma luta histórica, em especial do MST, de encontros, de reuniões e de audiências públicas que foram possibilitadas para que as Diretrizes fossem uma construção coletiva e, assim, propiciassem resultados que abrangem o coletivo de sujeitos sociais do campo.

¹⁹⁴ Fonte de Leitura: Munarim (2006).

¹⁹⁵ Sobre o conceito de agricultura familiar verificar o verbete “Agricultura Familiar” escrito por Horacio Martins de Carvalho e Francisco de Assis Costa no Dicionário de Educação do Campo (2012, p. 26-32).

¹⁹⁶ Professora Doutora da Universidade Federal de Pernambuco, relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Todavia, da formalização das Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) como espaço conquistado no Estado, até a efetivação dos direitos nas instâncias executivas ocorre um distanciamento, pautado nos projetos de educação e sociedade antagônicos, os quais expressam a correlação de forças de uma dada conjuntura política e econômica brasileira marcada por reformas neoliberais.

As Diretrizes Operacionais são importante instrumento de luta política ao direito a educação dos povos que foram excluídos historicamente do processo educativo. Por isso, a Resolução nº 01 de 2002 define princípios pedagógicos que norteiam as práticas das escolas camponesas, adequando a especificidade do campo, dos valores culturais e humanos do homem do campo e o trabalho pedagógico articulado à práxis transformadora para as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, os adolescentes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, aos jovens na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial, na profissional e na formação de professores em nível médio e de Ensino Superior, como podemos acompanhar, por exemplo, no Parágrafo único do Artigo 12 e o Artigo 13:

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o art. 67 da LDB - desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13 - Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no País, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I-estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;

II-propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade dos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 2-3).

Além das orientações para a organização do calendário escolar, do respeito à diversidade cultural dos sujeitos em questão e de propostas pedagógicas que valorizem o protagonismo dos educandos em relação aos conhecimentos científicos e assistemáticos, observamos a orientação do documento ao financiamento, o qual é uma dimensão importante para a implementação das políticas públicas de Educação do e no Campo, mas, sobretudo um dos principais empecilhos na luta por direitos a educação no campo e nos espaços urbanos.

Consideramos que a implantação das Diretrizes Operacionais representa uma

ampliação dos direitos historicamente negados aos povos do campo e marca o fortalecimento das lutas por políticas públicas de Educação do e no Campo, que tem sido atravessada por uma disputa ideológica acirrada entre os adeptos do agronegócio e os camponeses que defendem outras formas de desenvolvimento do campo, erradicação da fome e a transformação social. Nascimento (2009, p. 194) ressalta sobre a disputa ideológica que ocorre no campo brasileiro:

[...] são hegemonias em disputa onde, os primeiros buscam desqualificar diretrizes e todas as ações políticas voltadas à efetivação da educação do campo e, os segundos, buscam dar qualidade às diretrizes no intuito de reparar um direito historicamente exatamente por aqueles, que, neste momento, colocam-se contrários à sua implementação.

Dessa forma, a Educação do e no Campo e a Educação Rural, assim como a estrutura educacional brasileira, esbarram no paradigma econômico mundializado, que assegura localmente no campo brasileiro o agronegócio, implicando na educação dos camponeses que, uma vez que veem os rentáveis lucros dessa modalidade do capital, se sentem motivados para sair de suas “pequenas” terras e condições de pobreza extrema para tentar a vida em centros urbanos e conquistar a ascensão social.

Mesmo necessitando do Estado para a garantia do direito à educação onde vivem os povos do campo, o Movimento Por uma Educação do e no Campo vai na contramão do que é exposto e imposto aos jovens camponeses do país, pois o capital tem utilizado estratégias hegemônicas para iludi-los com a ideia de que todos têm as mesmas oportunidades e é o esforço individual que garante o sucesso da “receita”. A proposta de educação da classe trabalhadora visa desmistificar a educação como salvação das mazelas da sociedade, mostrar aos educandos um conhecimento que transcende as fronteiras do campo e estabelece mediações entre o local e o global, no sentido de desobscurecer o entendimento da totalidade e das condições de exploração e expropriação da classe trabalhadora do campo. Além disso, a Educação do e no Campo evidencia contradições que carecem da urgência de conhecimentos que instrumentalizem os camponeses a lutar por uma sociedade alternativa ao capital.

Munarim et al (2009) analisou que no início do governo Lula (2003-2010) a expectativa gerada entre os Movimentos Sociais era de que este seria um governo progressista e que atenderia às demandas da Reforma Agrária, bem como a questão da educação dos camponeses. Contudo, o seu direcionamento ao Estado brasileiro pareceu explicitamente contrário à pauta reivindicativa dos Movimentos Sociais, em especial, o MST. Vale lembrar que o governo Lula e o governo Dilma têm sido os piores governos no que tange ao processo

de implantação da Reforma Agrária no país, desmobilizando os Movimentos Sociais e os pobres do campo com “bolsas” que auxiliam a superação da desigualdade. No entanto, auxiliar por meio das bolsas e projetos sociais significa focalizar nesses sujeitos a intenção de coagi-los socialmente para evitar uma rebelião desnecessária ao capital mundializado¹⁹⁷.

No Brasil e no Estado do Paraná, governo Requião (2003-2010), esse momento histórico propiciou oportunidades para esses sujeitos travarem diálogos e lutas a fim de garantir seus direitos sociais onde vivem. Dadas as condições materiais para que os Movimentos Sociais começassem a agir e pressionar o Estado para cumprir o seu dever constitucional, o Movimento Por uma Educação do Campo efetivou uma agenda de mobilizações para angariar avanços nas políticas de Educação do e no Campo. Assim, os diálogos entre MST e Estado começaram a ser efetivados por meio do Seminário Nacional, que objetivou a proposição de uma agenda para os sujeitos sociais do campo uma especial atenção “[...] no trato à Educação do Campo nas oportunidades de relacionamento com o Governo que se instalava” e na implementação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo (MUNARIM et al, 2012, p. 59-60).

Segundo o autor, o espaço de fortalecimento dos Movimentos Sociais, no que tange a Educação do e no Campo, foi a partir da eleição do Governo Lula. Um exemplo disso foi a inserção da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) na Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, auxiliando na organização da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, que seria realizada em 2004. Outro exemplo foi a criação, no âmbito do MEC, de um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo com a participação de diversos atores que constituíam a Articulação Nacional, visando o MEC como um braço do Estado para elaborar uma agenda de Educação do Campo com e para os povos do campo.

Contudo, essa ação necessita de uma análise especial, pois requerer do MEC uma abertura política para dialogar com Movimentos Sociais sobre educação, da forma como os Movimentos desejam, é no mínimo contraditório, embora necessário para que os sem terra comecem a conquistar os primeiros passos para ocupar a educação e as instâncias que a executam. Isso porque tanto o PNE quanto as Diretrizes Operacionais, mesmo direcionados à educação de “todos”, contemplam especificidades de projetos diferentes, o primeiro à mercê de uma educação economicista e de conformação social e o segundo a abranger uma especificidade transformadora da educação (ação-teoria-ação), que o capital se apropria para

¹⁹⁷ Sobre a questão do governo Lula e Dilma e a Reforma Agrária, ver seção 3, item 3.1 desta dissertação.

focalizar nas populações do campo políticas compensatórias que nada mais servem além de coagir os excluídos para que não produzam forças suficientes para destruir e superar a hegemonia capitalista.

Em âmbito nacional, no ano de 2004, ocorre a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em Luiziziânia/GO, reunindo 1.100 participantes vinculados à educação e ao campo, os quais reconheceram as denúncias de violação de direitos para nortear as discussões em defesa dos direitos sociais dos camponeses. A II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo reconhece como denúncia:

- Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens;
- Ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola;
- Falta infra-estrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária;
- Falta uma política de valorização do magistério;
- Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica;
- Falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas;
- Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo;
- Os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos (CONFERÊNCIA NACIONAL, 2004, p.1).

Com as denúncias expostas, constata-se a necessidade de elaboração de um documento final composto com as assinaturas dos integrantes da Plataforma Nacional, sendo esses: MST, CNBB, CPT, UNICEF, UNESCO, UnB, CONTAG, INCRA, PRONERA, ASSESSOAR, MEC, CNTE entre outros¹⁹⁸ que se comprometeram a lutar por Educação do Campo aos seus sujeitos sociais e incluí-los na pauta das políticas educacionais brasileiras, contemplando a diversidade cultural e produtiva do campo.

Compreendemos que o documento final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, assinado pela Plataforma Nacional expressa as preocupações e objetivos daqueles que lutam pelo campo como espaço de desenvolvimento humano¹⁹⁹ e defendem uma sociedade mais justa. Nesse evento foram estabelecidas metas para implementação das Diretrizes Nacionais da Educação do Campo. Delineou-se um dos principais diálogos nacionais entre os seus defensores e o Estado, dispostos a reafirmar coletivamente a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua

¹⁹⁸ Também fazem parte da Plataforma Nacional: UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB, MMC, EMDA, FEAB, SINASSEFE, ANDES, CEFFA'S, SEAP/PR, MINC, AGB, CONSED, FETRAF, CIMI, MEB, PJR, CERIS, MOC, RESAB, SERTA, IRPAA, CAATINGA, ARCAFAR SUL/NORTE e FORUM QUILOMBOLA.

¹⁹⁹ Sobre desenvolvimento no campo ver BRANDÃO, E. **História Social**: da invasão do Brasil ao maxixe e lambari. Maringá: Massoni, 2003. Especificamente nos capítulos III e IV.

população, “defendendo um projeto de sociedade mais justo, democrático e igualitário” (CONFERÊNCIA NACIONAL, 2004, p. 2).

No texto da Declaração Final da II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004) foi reconhecida a conquista das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo no âmbito das políticas públicas para o campo. A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº36/2001 e Resolução nº01/2002 do Conselho Nacional de Educação) e o voto da relatora Edla de Araújo Lira Soares destinaram-se a adequar o projeto institucional das escolas do campo, nas diversas modalidades existentes (Educação Básica e Profissional de Nível Técnico).

Nas Diretrizes Operacionais Resolução nº 01/2002 foi reconhecido o protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo no âmbito da educação, da gestão democrática e da elaboração e desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas do campo, como podemos observar no Artigo 9º: “As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais” e nos Artigos 10 e 11 “[...] garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (BRASIL, 2002, s/p).

Guhur (2010, p. 105) afirma que “a efetiva implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo está na dependência da luta organizada dos movimentos, em cada estado”, sendo que o Paraná tem se mostrado um estado em que os diálogos foram possibilitados pela SEED/PR, pressionados por Movimentos Sociais do Campo.

Consideramos que a formulação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo marcou a inserção no debate, enquanto estrutura oficial, sobre as políticas públicas da Educação do Campo, impulsionados pelo diálogo dos Movimentos Sociais e do Estado, por meio do MEC. Reconheceu-se que a partir da inserção do debate proposto na pauta do MEC, as discussões da universalização da educação aos sujeitos do campo, assim como, a participação dos Movimentos Sociais e a potencialização das propostas da luta popular foram reconhecidas pelo Estado e a partir disso a Educação do e no Campo teve um amparo legal para se firmar.

Embora a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo sejam reconhecidas, não se percebe a efetivação das implementações propostas pelo MEC. Em decorrência disso, no texto da Declaração Final, os Movimentos Sociais do Campo propõem a continuação da luta pela implementação dessa e por Educação

do e no Campo como política pública permanente, atrelada ao acesso à terra, constituindo “o direito a educação [...] articulado à permanência do campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades [...]” (CONFERÊNCIA NACIONAL, 2004, p. 3) que é direito dos camponeses e dever do Estado.

De acordo com Cecílio, Hirose e Silva (2010), no final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, o MEC, em consonância com as leis Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/1996 e Resolução CNE nº 01/2002 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo, que garantem a funcionalidade da Educação do Campo em instituições apropriadas, iniciou-se o trabalho por meio da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), pressionada pelo MST, reconhecendo a diversidade a partir da compreensão estabelecida em 2002 no Art. 2º - Parágrafo Único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo, que institui:

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.

Nesse debate, o que o Estado não evidencia, por meio do MEC, é o fato da criação da SECAD ser resultado de pressões dos Movimentos Sociais para ter um departamento oficial dentro do MEC que trabalhe em torno da diversidade cultural dos brasileiros, entre eles os Movimentos Sociais do Campo. No entanto, por mais que o Estado reconheça e trabalhe por meio de diálogos e, por vezes, pressões, o Estado Mínimo²⁰⁰ procura estabelecer para o campo a educação urbanocentrada ou uma educação no campo voltada para o desenvolvimento do agronegócio. Para exemplo de como a Educação para as populações do campo é marginalizada, observemos a questão da formação de professores em nível superior proposta

²⁰⁰ Essas ações do Estado Mínimo são entendidas devido à posição que ele ocupa na esfera econômica internacional, no qual para receber primazias financeiras das agências internacionais de financiamento procura perpetuar políticas compensatórias e estabelece a “equidade”, ao invés de igualdade entre a sociedade. Sobre conceito de “equidade” consiste na igualdade de discursos “somos todos iguais, temos direitos as mesmas coisas”, mas nas ações governamentais são, principalmente após a década de 1990, são focalizadas aos mais necessitados, ou seja, a educação é direcionada para alguns. Explicação ministrada pela Profª Drª Angela M.B. Lara na disciplina “**Prática de Gestão**: organização dos trabalhos pedagógicos”, no segundo semestre de 2010 do Curso de Pedagogia da UEM.

nos documentos, conforme Artigo 12 das Diretrizes Operacionais e Art. 62 da LDB 9394/1996. Em pesquisa do ano de 2005, constata-se que somente 9% dos professores atuantes no campo têm formação superior, ou seja, a luta repetitiva dos Movimentos Sociais é, por essas questões, garantida em leis, mesmo que não sejam efetivadas na prática. O que nos faz pensar em que país é este, constituído por questões agrárias, mas que não considera que a mesma existe e que possui muitos trabalhadores destituídos de seus direitos sociais.

Sendo assim, as relações contraditórias entre MST e Governos federal e estaduais mobilizam o Estado, por meio do MEC e SECAD a abrir espaços para solucionar as reivindicações que, ora são atendidos, ora não. Mas que se fazem presentes na agenda da sociedade, governos e nas principais pautas de mobilização popular. Para solucionar tais conflitos resultantes da correlação de forças disponível no modo de produção do capitalismo, um instrumento se faz importante para a mediação entre o MST e Estado, o diálogo que é capaz de orientar a sociedade civil no direito a ter direitos a educação.

Munarim et al (2009, p. 61) pontua que “de toda sorte, importa destacar que esse primeiro momento do Governo Lula foi marcado por mudanças significativas na relação entre Estado e sociedade no que concerne à Educação do Campo” e que até a realização da II Conferência Nacional foram realizadas diversas ações do Movimento Por uma Educação do Campo no MEC. A título de exemplo, foi instituída na estrutura do MEC a SECAD, a qual uma das finalidades é cuidar da Educação do Campo por meio da Coordenação Geral de Educação do Campo.

Atualmente, a SECAD implementa alguns programas e ações voltadas às Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Ético-racial. Na tabela abaixo verificamos alguns programas, objetivos, ações e documentos que regulamentam os programas instituídos pela SECAD para uma política nacional de Educação do Campo. Além dos selecionados para compor esta tabela existem os programas: PROLIND – Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas; PET Conexões de Saberes; UNIAFRO – Ações Afirmativas para a População Negra na Educação Superior; Formação Continuada de Professores em Educação Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais; Educação Quilombola; Educação Escolar Indígena e Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena.

Quadro 11 - Programas implementados pela SECAD para a educação do campo

Programa	Amparo Legislativo	Objetivos	Ações
Procampo – apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo	- Resolução/CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009.	Implementar cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo em IPES ²⁰¹ de todo o país.	Promover a formação inicial de educadores e educadoras que atuam em escolas do campo e possuem o ensino médio, sem possibilidades de frequentar uma universidade regularmente.
Formação Continuada de Professores em Educação do Campo	- Resolução/CD/FNDE Nº 8 de 30 de abril de 2010; - Resolução CD/FNDE Nº 45 de 29 de agosto de 2011; - Portaria ME Nº 1.328, de 23 de setembro de 2011.	Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas escolas do campo e em turmas multisseriadas, em parceria com IPES.	Ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio UAB ²⁰² e na modalidade presencial e semipresencial pela RENAFOR ²⁰³ .
Projovem Campo – Saberes da Terra	- Resolução/CD/FNDE nº 01, de 07 de janeiro de 2011; - Resolução/CD/FNDE nº 45, de 14 de agosto de 2009 – para as Secretarias de Estado da Educação; - Resolução/CD/FNDE nº 66, de 28 de dezembro de 2009 que altera a Resolução/CD/FNDE nº 46, de 24 de agosto de 2009 – para as Instituições Públicas de Ensino Superior.	Desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude aos jovens agricultores (as) familiares, entre 18 a 29 anos, a possibilidade de elevação da escolaridade em Ensino Fundamental e qualificação profissional inicial respeitadas as necessidades produtivas, econômicas e política dos povos do campo.	Promover a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental, integrada a qualificação social e profissional inicial para educandos. Oferecer a especialização “lato sensu” aos educadores e coordenadores das áreas do conhecimento em efetivo exercício e curso de atualização pedagógica para os educadores da qualificação profissional.
Plano Nacional do Livro Didático Campo (PNLD Campo)	- Decreto nº. 7.084 de 27 de janeiro de 2010 que dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências; - Resolução/CD/FNDE nº. 40 de 26 de julho de 2011 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do campo (PNLD Campo). Edital FNDE 05/2011	Prover livros didáticos específicos às escolas públicas do campo que possuam segmentos de aprendizagem, classes multisseriadas ou seriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e estejam situadas ou que mantenham turmas anexas em áreas rurais.	Aquisição das obras aprovadas e selecionadas, de forma democrática e autônoma, pelas unidades escolares das redes públicas municipais estaduais e do Distrito Federal;

²⁰¹ IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior.

²⁰² UAB - Universidade Aberta do Brasil.

²⁰³ RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica.

Programa	Amparo Legislativo	Objetivos	Ações
PDDE CAMPO	- Resolução PDDE Campo FNDE nº 36 de 21 de agosto de 2012; - Guia de Orientações Operacionais do PDDE Escola do Campo 2011; - Anexos da Resolução nº. 28, de 09 de junho de 2011.	Promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e distrital, localizadas no campo.	Contratação de mão de obra e outras despesas necessárias a manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações, apoio financeiro a infraestrutura das escolas do campo.
PDDE ÁGUA	- Resolução PDDE Água FNDE nº 32 de 13 de agosto de 2012; - Guia de orientações Operacionais do PDDE/Água na Escola 2011, divulgados no site do FNDE; - Manual de Orientação para Constituição de Unidade Executora no site do FNDE.	Promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas das redes distrital, municipais e estaduais de ensino garantindo o abastecimento contínuo de água adequada ao consumo humano.	Aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de mão-de-obra voltada à construção de poços, cisternas ou outras formas e meios de abastecimento de água.

Fonte: adaptado de SECADI (2013)

No Paraná, os Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST e o Movimento Por uma Educação do Campo reivindicaram a criação de uma Coordenação de Educação do Campo (CEC) na Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR), que tivesse como objetivo atender às demandas educacionais do campo. A Coordenação de Educação do Campo foi criada em 2003, articulada ao Departamento da Diversidade (DEDI)²⁰⁴, como resposta às reivindicações dos Movimentos Sociais, atrelada a uma política de governo que busca a universalização da educação nos territórios rurais, respeitando as questões de diversidade sociocultural.

Amaral (2010) acrescenta que a Coordenação de Educação do Campo (CEC) inicialmente foi vinculada à Superintendência da Educação (SUED), depois passou a compor o Departamento de Ensino Fundamental da SEED/PR a partir de 2004 e, em 2007, foi reestruturada e passou a ser vinculada ao Departamento da Diversidade (DEDI).

Souza e Rotta (2008, p. 236) pontuam que a CEC elaborou, pelo menos, nove objetivos para a promoção de políticas públicas que incluíssem em sua pauta política a especificidade da Educação do e no Campo e o projeto de desenvolvimento do país, por meio

²⁰⁴ Segundo Amaral (2010, p. 01) o Departamento da Diversidade (DEDI) “[...] caracteriza-se como uma recente iniciativa governamental principiada no ano de 2003, instaurada oficialmente como um setor específico em 2007, reorganizada nos anos de 2008 e 2009, e em amplo processo de afirmação e fortalecimento enquanto política pública de educação e diversidade na Rede Estadual de Educação no Estado”.

do debate com a Educação do e no Campo:

1) Identificar as demandas do campo e articular suas ações; 2) Articular nas intersecretarias ações referentes à construção de políticas públicas para um projeto de desenvolvimento no campo; 3) Articular ações que promovam o acesso e permanência dos povos do campo na escola, bem como para a construção de um currículo que leve em conta as especificidades do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, junto aos Departamentos de Ensino da Secretaria Estadual de Educação; 4) Promover ações e incentivar a criação de programas de formação que atendam as especificidades do Campo, destinadas aos docentes; 5) Incentivar e promover a reflexão e troca de experiências inerentes a Educação do Campo; 6) Articular projetos junto Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, para atender as necessidades locais; 7) Produzir materiais didáticos-pedagógicos que abordem a realidade do campo em suas temáticas; 8) Incentivar a criação de espaços culturais *do e no* campo; 9) Promover a criação de Escolas Itinerantes, objetivando a universalização da educação e atendimento a diversidade cultural.

Dentre os objetivos da Coordenação Estadual de Educação do Campo foram realizadas diversas ações, como: seminários, simpósios, documentos, parcerias entre Governo Federal e Estadual, MST e universidades públicas para formação de professores, que possibilitaram o início de garantias para as políticas de Educação do e no Campo no Paraná. Cecílio, Hirose e Silva (2010) destacam que as ações da Coordenação Estadual de Educação do Campo foram principalmente marcadas pela autorização da Escola Itinerante, como instituição de ensino, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação sob o Parecer n° 1012/03 em 08 de dezembro de 2003, em parceria SEED/PR e o MST²⁰⁵.

A oficialização das Escolas Itinerantes ocorre em 2003, embora tenha autorização para funcionar somente em 2004, com a Resolução n° 614/2004. Expressa um marco no respeito e garantia do direito das crianças que acompanham o itinerário de suas famílias acampadas enquanto lutam por um assentamento. Entre 2004 a 2006 existiram onze Escolas Itinerantes no interior dos acampamentos do Paraná. Atualmente, segundo dados do Setor de Educação do MST/PR (2011) existem dez escolas localizadas em diversas regiões paranaenses.

²⁰⁵ Informações disponíveis na página da internet da Coordenação da Educação do Campo do Estado do Paraná. Disponível em: < <http://www.diaadia.pr.gov.br/dedi/cec/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=19>>. Acesso em: 12 set. 2010.

Quadro 12 – Escolas Itinerantes do Estado do Paraná

Escola Itinerante	Acampamento	Município	Nº de Educandos
Escola Itinerante de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio Zumbi dos Palmares	Primeiro de Agosto	Cascavel	130
Escola Itinerante de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio Valmir Motta de Oliveira	Valmir Motta de Oliveira	Jacarezinho	194
Escola Itinerante de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio Construtores do Futuro	Primeiro de Setembro	Rio Branco do Ivaí	103
Escola Itinerante de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio Caminhos do Saber	Maila Sabrina	Ortigueira	180
E Escola Itinerante de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio Maria Aparecida Rosignol Franciosi	Eli Vive	Londrina	403
Escola Itinerante de Educação Infantil e Ensino Fundamental Paulo Freire	Reduto de Caraguatá	Paula Freitas	20
Escola Itinerante de Educação Infantil e Ensino Fundamental Sementes do Amanhã	Chico Mendes	Matelândia	70
Escola Itinerante de Educação Infantil e Ensino Fundamental Oziel Alves	Casa Nova	Cascavel	28
Escola Itinerante de Educação Infantil e Ensino Fundamental Carlos Mariguella	Elias Gonçalves de Meura	Planaltina do Paraná	82
Escola Itinerante de Educação Infantil e Ensino Fundamental Herdeiros da Luta de Porecatu	Herdeiros da Luta de Porecatu	Porecatu	45

Fonte: adaptado de MST/PR (2011).

As Escolas Itinerantes localizadas no Estado do Paraná funcionam com infraestrutura fornecida pela SEED e educadores contratados pela Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária no Paraná (ACAP), através de um convênio de cooperação técnico-financeiro firmado com o governo estadual. Toda a parte documental e pedagógica é subsidiada por uma Escola Base. A Resolução nº 1660/2004 autoriza o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak como a escola base das Escolas Itinerantes, constituindo referência como um espaço de formação e escolarização dos Sem Terra no Paraná²⁰⁶.

Segundo Souza e Rotta (2006) e Silva, Hirose e Cecílio (2010), até o ano de 2006 a Coordenação Estadual de Educação do Campo realizou as seguintes atividades: encontros de capacitação de educadores das Escolas Itinerantes; um encontro de capacitação para implementação da escolarização nas Casas Familiares Rurais para professores do Ensino Fundamental e Educação Profissional; dois Seminários Estaduais; um Simpósio de Educação

²⁰⁶ Informações retiradas do material pedagógico e informativo: Ciclos de Formação Humana na Escola: Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes (s/d).

do Campo; lançamento do Caderno Temático da Educação do Campo (2005) e a formulação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (2006).

Em 2004, o Estado do Paraná antecipou a organização de seminários que seriam realizados em nível federal, orientado pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo com o objetivo de debater a Educação do Campo, primeiramente nos Estados e depois em nível nacional. Em março do mesmo ano, a Coordenação Estadual de Educação do Campo da SEED/PR e a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo promoveram no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, no município de Pinhão/PR, o I Seminário Estadual de Educação do Campo, com a temática: Construindo Políticas Públicas.

As discussões focalizaram quatro principais objetivos: 1) Fortalecer e difundir a identidade do campo; 2) Construir com o governo estadual e municipal, ONGs, Movimentos Sociais e universidades, proposições para uma política estadual de Educação do Campo; 3) Compreender o contexto e as políticas públicas nacionais e estaduais da Educação do Campo e 4) Construir propostas que subsidiem a elaboração do Plano Estadual de Educação e as políticas municipais e estaduais (SILVA; HIROSE; CECÍLIO, 2010).

O I Seminário Estadual da Educação do Campo foi um marco importante da trajetória de luta histórica por Educação do e no Campo no Estado do Paraná, pois se lançou como um dos primeiros espaços abertos de diálogos entre sociedade civil e governo estadual. É evidente que esses diálogos foram eivados de contradições, em especial pelos projetos antagônicos de educação e desenvolvimento social e de campo que os sujeitos em questão compactuam. Sobre essa discussão, Souza (2005, p. 7-8) afirma que “não existem projetos comuns, mas um comum acordo (pacto social) em torno das carências educacionais”.

Claro que merecem destaque os sujeitos de dentro do Estado que possibilitaram a inserção do debate da Educação do Campo na pauta política do governo estadual, em especial, alguns militantes do MST e pessoas com consciência histórica e crítica da totalidade brasileira que constituíam a Coordenação Estadual de Educação do Campo, como por exemplo: Sônia Schwendler, Marciane Mendes, Willian Simões, Vitor de Moraes (coordenador Estadual de Educação do Campo - CEC) e Wagner Roberto do Amaral (coordenador do Departamento da Diversidade, no qual a CEC estava inserida).

Do I Seminário Estadual da Educação do Campo foi lançado, em 2005, o **Caderno Temático: Educação do Campo**, material que foi produzido para embasar a prática educacional nas escolas da Rede Pública de Ensino do Paraná. Os textos lançam bases teóricas e práticas do significado da Educação do Campo, da luta por esse direito, problemas e desafios da Educação do Campo e como trabalhar com essas questões no *lócus* escolar e na

comunidade camponesa (PARANÁ, 2005).

No final do I Seminário foram acordadas cinco propostas referentes ao Plano Estadual de Educação do Campo e que também norteiam o trabalho da Coordenação de Educação do Campo da SEED/PR, como podemos verificar no **Caderno Temático: Educação do Campo** (PARANÁ, 2005, p. 71-72): “1) Assegurar a organização da escola e dos currículos escolares vinculados à realidade do campo, garantindo a relação entre o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e os saberes da vivência cotidiana [...]”. Cumprindo o art. 28 da LDB 9394/96 e o art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 01 de 03/04/2002, “2) Garantir infraestrutura física e humana de qualidade para a Educação do Campo”. Cumprindo com o art. 2, inciso IV da Lei 9424/96 (FUNDEF), “3) Promover a formação e valorização dos educadores e educadoras do campo; 4) Democratizar e universalizar o os níveis e modalidades do ensino para a Educação do Campo, conforme a LDB 9394/96 e o art.3º da Resolução CNE/CEB nº 01 de 03/04/2002 [...]”. Em consonância com art. 6 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (da Resolução CNE/CEB nº 01/2001), “5) Fortalecer a identidade dos povos do campo, possibilitando a valorização da história e da cultura do homem e da mulher do campo”.

No II Seminário Estadual de Educação do Campo, realizado em abril de 2005 por meio da parceria entre SEED e SECAD, os objetivos foram: resgatar os debates do I Seminário e fomentar novos diálogos com entidades e movimentos sociais sobre as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, junto ao MEC; traçar a trajetória da Educação do Campo no Paraná; formação de professores, nucleação de escolas e transporte escolar, financiamento e gestão, projeto político pedagógico das escolas do campo e principalmente, discutir a política de Estado do MEC e a política do Paraná para Educação do e no Campo (SILVA; HIROSE; CECÍLIO, 2010); SOUZA (2008).

No evento só poderiam participar os atuantes ou os que tivessem demandas da Educação do Campo no seu cotidiano, ser integrante de Movimentos Sociais ou pessoas envolvidas com projetos de Educação do e no Campo, como as universidades públicas do Estado. Diversos sujeitos somaram aproximadamente 700 participantes, advindos do MST, CPT, ASSESSOAR, MAB, CRABI, UFPR, UEM, UNIOESTE, SEED, MEC, Secretarias Municipais de Educação, professores e professoras da Rede Estadual de Ensino, sindicatos e representantes de escolas agrícolas e indígenas que juntos revelaram seu comprometimento com a Educação do Campo.

Segundo Silva, Hirose e Cecílio (2010), o evento foi marcado por duas falas que expressam a luta por uma Educação do e no Campo no Estado do Paraná. A primeira foi de

Arnaldo Vicente, Conselheiro Estadual de Educação do Paraná e Representante da APP-Sindicato na ocasião e relator do processo nº 1.344/03 – CEE, que autoriza o funcionamento das Escolas Itinerantes. A outra fala foi de Izabel Grein, representante do Setor de Educação da Associação Nacional das Cooperativas Agrícolas dos Assentados (ANCA). As duas falas resgataram a história da exclusão social dos camponeses, bem como a organização latifundiária do país e a proposta de Educação do e no Campo como meio para fortalecer a luta por uma outra sociedade.

Do II Seminário, resultou a **Carta do Paraná para Educação do Campo** (2005), que é considerado um documento de registro das demandas referentes à promoção e garantia de direitos a todos os âmbitos da educação no campo, como a formação de professores, nucleação e transporte escolar, desenvolvimento rural e Educação do Campo e, sobretudo, a concepção de campo debatida pelos Movimentos Sociais do Campo, identidade das escolas do campo, gestão e financiamento e projeto político pedagógico das escolas do campo.

Na ocasião da assinatura da carta foi instituído um Comitê Provisório de Educação do Campo do Estado do Paraná que, junto a APEC, poderia lançar as bases das lutas por políticas de Educação do e no Campo no Estado. O Comitê, inicialmente, contou com a participação e assinatura de vários nomes, representando suas respectivas entidades, entre eles: Antenor Martins (SEED), Solange Von Onçay (UFPR), Vera Gislon (CPT), Juceli Verona de Castro (UEL), Fernando José Martins (UNIOESTE), Dirce Slongo (ARCAFAR-SUL), Maria Izabel Grein (MST), Maria Aparecida Cecílio (UEM) e outros nomes que representaram o Movimento Negro, FETRAF-SUL/CUT, APEART, FETAEP, MAB, APP-Sindicato, Associação dos Professores Indígenas do Estado do Paraná, UNDIME/PR, MPA e MMC²⁰⁷.

Em 2005, além do II Seminário, foi realizado o Simpósio Estadual da Educação do Campo, com cerca de 670 participantes. O evento foi destinado à capacitação dos professores, realizado no Centro de Capacitação em Faxinal do Céu, no município de Pinhão/PR e foi organizado com vistas a oferecer aos participantes palestras, conferências, mesas redondas e minicursos abrangendo os seguintes temas: 1) Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo, 2) Diretrizes Curriculares e 3) Desenvolvimento Rural Sustentável (SOUZA; ROTTA, 2008).

As autoras acrescentam que, mesmo as ações do governo estadual serem consideradas apenas marcos iniciais na construção de políticas de Educação do e no Campo, possibilitaram

²⁰⁷ A Carta do Paraná para Educação do Campo (2005) está disponível em: <<http://gepppec.blogspot.com.br/2010/08/carta-do-parana-para-educacao-do-campo.html>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

à Coordenação de Educação do Campo da SEED/PR constatar alguns resultados positivos das ações implementadas à Educação do e no Campo no Estado. Constatou-se a melhoria na qualidade do atendimento nas escolas situadas na zona rural, por meio de eventos descentralizados, que estimulam os sujeitos sociais do campo a refletir como fazer a “Escola Diferente”, apresentada anteriormente nesta seção, isto é, a educação **do e no** campo, a qual os camponeses, trabalhadores rurais, quilombolas e indígenas consideram os saberes da vivência cotidiana para problematizar ou mediar os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade.

Em 2006 foram (re) formuladas as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná. A primeira formulação foi considerada insuficiente, pois causava estranheza em relação aos conteúdos nas disciplinas dos currículos escolares da rede estadual. Lançadas em 2006, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná integram o resultado do trabalho dos Movimentos Sociais do Campo junto à SEED/PR. Os postulados teóricos e práticos da Educação do e no Campo entendem que para a escola ser do campo, os currículos têm que contemplar as especificidades da mesma. A partir do estranhamento acima destacado, a SEED/PR organizou onze polos descentralizados para discutir a reformulação das diretrizes.

Os principais documentos que garantem a Educação do e no Campo no Brasil afirmam que é imperiosa a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico para o campo, gestão democrática e participação nas decisões políticas educacionais, principalmente, em relação ao campo. Portanto, devem ser respeitados os direitos dos diferentes povos, em relação à cultura dos povos do campo, como ribeirinhos, litorâneos, quilombolas, índios, assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos da floresta, pescadores, faxinalenses (CECÍLIO; HIROSE; SILVA, 2010).

Para a formulação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná, foi convidada a Prof^a Dr^a Edla de Araújo Lira Soares para proferir uma palestra sobre o respeito à condição do outro e, principalmente, aos sujeitos do campo, para terem uma educação integral em seu espaço de vida, visando a formação humana emancipatória. Compreendemos que as pautas reivindicativas são atendidas em relação a educação, mas o Estado não reconhece que a Educação do e no Campo faz parte de um projeto popular maior e que para ser desenvolvido necessita do cumprimento dos direitos sociais por meio de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, relacionando ao projeto de desenvolvimento sustentável do campo

que se contrapõe ao agronegócio²⁰⁸, ou seja, um compromisso com uma visão do campo, de educação e de política pública. Contudo não é isso que acontece, Cecílio, Hirose e Silva (2010, p. 202) relatam que:

A identidade do campo e suas políticas sociais para a educação não podem ser circunscritas aos povos do campo e aos que vivem na sede dos municípios rurais. O desafio da compreensão da identidade camponesa é uma contradição: o massacre contra indígenas e camponeses pode constituir o motor de resistência e fortalecimento das organizações dessas e de outras populações.

Sem dúvida que a elaboração e publicação das duas Diretrizes que se complementam é um passo largo na construção histórica da Educação no e do Campo e marcam os processos de transformações provenientes da inserção ao debate em torno das políticas públicas para a Educação do e no Campo no Paraná. Expressam o sentido real da demanda existente no campo, apesar da conjuntura posta pelo ideário neoliberal do Estado, influenciado por agências internacionais que direcionam os rumos das políticas educacionais do Brasil e de outros países da América Latina.

Na leitura dos referidos documentos percebe-se que existe o reconhecimento das especialidades e particularidades da identidade camponesa. Mas, não podemos deixar de mencionar as relações contraditórias que aqui estão imbuídas. As orientações das Diretrizes e de outros documentos, por mais que sejam demandas dos próprios sujeitos que lutam pelo direito à Educação do e no Campo, esbarram com a hegemonia capitalista tanto no momento de sua elaboração, quanto no momento de sua execução na prática dos sujeitos que dependem desse direito.

Assim, os documentos não passam do âmbito dos discursos governamentais que norteiam seus textos por meio do comum acordo, anunciado por Souza (2008) anteriormente. Suas práticas, isto é, a execução do direito à Educação do e no Campo é realizada por meio de políticas compensatórias, de alívio à pobreza rural, visando a igualdade dos marginalizados como previsto em documentos da UNESCO, Banco Mundial, FAO e CEPAL. Tais organizações, a partir da década de 1990, previam para a sociedade e às gerações futuras o princípio básico de igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados, referindo-se à educação como meio para obter uma perspectiva de vida melhor. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 54) discorrem sobre a equidade:

²⁰⁸ Guhur e Silva (2009, p. 140) explicam que agronegócio é “o novo nome das velhas relações sociais capitalistas”

[...] o acesso à educação – quer dizer, com iguais oportunidades de ingresso – e à distribuição das possibilidades de obter uma educação de qualidade. O acesso equitativo à educação significa acesso aos conhecimentos socialmente significativos. A novidade do debate internacional é que a equidade não é mais analisada simplesmente em termos da cobertura, mas centra-se agora na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino e da capacitação (p.54).

É evidente que as propostas das agências internacionais²⁰⁹, carregadas de políticas de bons sentimentos, trazem em suas entrelinhas a descentralização do Estado, resultando na transformação do Estado administrador e provedor para o Estado avaliador, que direciona a execução de tarefas pela sociedade civil. Os Movimentos Sociais inserem-se nesse contexto, pois lutam por um direito que é obrigação do Estado garantir a todos os cidadãos, inclusive, aos cidadãos que vivem no campo.

Desde a realização do II Encontro Estadual de 2000 e da II Conferência Estadual por uma Educação do Campo realizada em Porto Barreiro/PR, os Movimentos Sociais do Campo e o Estado têm dialogado sobre a identidade dos sujeitos do campo, direitos à educação vinculados a um projeto de desenvolvimento cultural, social, ambiental, econômico, memórias, agroecologia, sustentabilidade, organização social, saberes e experiências, mística e outros, por meio de simpósios e seminários, visando a reafirmação coletiva da luta social por políticas públicas permanentes aos camponeses.

Entre 2005 a 2008 foram realizados diversos encontros descentralizados que visaram o estudo das propostas da Educação do Campo a partir dos documentos publicados pela SEED/PR, além dos documentos que orientam o trabalho político e pedagógico do MST. Os encontros focaram também na análise das experiências que foram produzidas nas escolas do campo no Estado do Paraná. Como síntese dessas experiências, uma equipe que acompanha a Educação do e no Campo no Paraná, junto a integrantes da Coordenação Estadual de Educação do Campo da SEED/PR, elaborou o **II Caderno Temático: Educação do Campo** (2009) que tem o objetivo de (re) conhecer as experiências da educação do campo, gerando novas práticas nas escolas do campo.

Esse material didático-pedagógico destina-se, preferencialmente, aos educadores e educadores das escolas do campo, pois elucida quais metodologias são cabíveis às práticas

²⁰⁹Essa ação é possibilitada a partir da expansão da acumulação financeira proposta pela mundialização do capital. Conceituação proposta por meio das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GEPPGE/ UEM.

pedagógicas específicas do campo, quais são os conteúdos científicos que podem ser relacionados aos saberes cotidianos dos sujeitos do campo, como relacionar teoria e prática, possibilitando a práxis transformadora dos educandos(as) e dos educadores (as) no meio onde vivem.

O trabalho da equipe que sistematizou esse importante material analisou durante três meses os Grupos de Estudos dos professores da Rede Estadual de Ensino, realizados em 2007. Também foram analisados os inventários de quase duzentas experiências derivadas das escolas e colégios estaduais do campo, que embasaram seus trabalhos pedagógicos e científicos na diversidade cultural do Estado do Paraná.

O resultado dessas análises foi a compilação de quatro capítulos articulados ao eixo central do “(Re) conhecimento das experiências da Educação do Campo: gerando novas práticas da escola”, a saber: Capítulo 1 – Cuidando da terra e mobilizando a escola: levando comida à mesa e conjunto com a natureza; Capítulo 2 – Resgatando cultura(s) e identidade(s): mostrando a cara da comunidade; Capítulo 3- Movimentando os sujeitos do campo: novas práticas na agricultura familiar; Capítulo 4 – Trilhando os caminhos da sustentabilidade com novas práticas na agricultura familiar/camponesa: responsabilidade do campo e da cidade (PARANÁ, 2008).

Embora as ações da Coordenação Estadual de Educação do Campo tenham aberto muitos espaços para a formação e complementação de estudos dos professores da Rede de Ensino Pública do Paraná, favorecendo diversas práticas positivas no âmbito das escolas do campo, existem muitos professores da própria rede que desconhecem a realidade do campo, suas articulações com o espaço urbano e muito menos a proposta curricular da Educação do Campo, sua gestão, financiamento e a formação geral dos professores. Mendes (2009), em dissertação de mestrado, apresenta um diagnóstico da Educação do Campo no Paraná, no sentido de mostrar o desconhecimento da classe docente dos principais documentos elaborados pela SEED/PR objetivando o estudo e a implementação da proposta da Educação do e no Campo no Estado do Paraná.

Analizamos que a conjuntura política do Governo Requião e da esfera federal do Governo Lula (2003-2010) possibilitou uma abertura do diálogo entre sociedade civil e Estado, isto é, entre MST e Estado, em favor das políticas de Educação do Campo. Fato este que pode ser comprovado ao analisarmos a gama de eventos e normatizações aprovadas, referentes à política de Educação do e no Campo no Brasil e no Paraná, como podemos verificar nas Tabelas a seguir.

Quadro 13 - Ações Governamentais em Educação do Campo

Documento analisado	Temática/ Síntese	Ano de Publicação
Texto Impresso	Planejamento da Coordenação de Educação do Campo referente o Ano de 2004. Realização do I Seminário Estadual de Educação do Campo.	2004
Relatório de Avaliação	Elaboração do Relatório de Avaliação do I Seminário Estadual de Educação do Campo.	2004
Programa de capacitação	Desenvolvimento do Programa de Capacitação de Profissionais da Educação – Faxinal do Céu.	2005
Relatório de Atividades	Elaboração do Relatório de Atividades promovidas pela Coordenação de Educação do Campo / SEED.	2005
Texto Impresso	Realização do I Simpósio de Educação do Campo.	2005
Texto Impresso	Seleção e Envio de Texto para Grupo de Estudos a todas as escolas públicas para a semana pedagógica.	2005
Programação de Evento	Conteúdo e Programação do II Seminário Estadual da Educação do Campo.	2005
Texto impresso	Carta do Paraná para Educação do Campo referente o resultado dos trabalhos desenvolvidos no II Seminário Estadual de Educação do Campo do Paraná.	2005
Texto Impresso	Relação de entidades participantes do II Seminário da Educação do Campo.	2005
Caderno Temático	Publicação - Educação do Campo – “Construindo políticas públicas” do I Seminário de Educação do Campo.	2005
Texto Impresso	Apresentação da Coordenação de Educação do Campo / SEED (apresentação, criação, proposta de trabalho e algumas ações)	2006
Texto Impresso	Principais ações promovidas pela Coordenação de Educação do Campo: 2003 – 2006	2006
Grupo de Estudo	Desenvolvimento de Grupos de Estudos com os professores das escolas do campo. Organização de Textos para envio aos professores, com a finalidade de incentivar Grupos de Estudos.	2006
Texto Provisório	Diretrizes para uma Educação do Campo.	2006/2007
Texto Provisório	Organização do II Simpósio de Educação do Campo.	2007

Fonte: SOUZA; ROTTA (2008, p. 235).

O quadro acima mostrou as ações do Governo Estadual a partir de 2004, referente ao diálogo aberto para a implantação de políticas de Educação do e no Campo no Estado do Paraná. Nos próximos quadros, apresentamos o aparato jurídico e político implementado no âmbito federal pelo Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica e Presidência da República, bem como no âmbito estadual com o Departamento da Diversidade (DEDI), SEED/PR, Superintendência de Educação (SUED) e Superintendência de Desenvolvimento Educacional (SUDE).

Quadro 14 - Legislação e documentos de Educação do Campo do Brasil

Documento	Temática/Síntese	Data
LDB Nº 9.394/1996	Art. 23, 26 e, em especial, Art. 28 “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região”.	20/12/1996
Parecer nº 36/2001 CNE/CEB	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	04/12/2001
Resolução nº 01/2002 CNE/CEB	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	03/04/2002
Decreto nº 5.051/2004 Presidência da República	Reafirma a ratificação da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, sobretudo a Parte VI e, seus artigos referentes à Educação.	19/04/2004
Decreto nº 6.040/2007 Presidência da República	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais, em particular, o Art. 3º, inciso V, que se refere à garantia e valorização das formas tradicionais de educação dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil.	07/02/2007
Resolução nº 02/2008 CNE/CEB	Estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	28/04/2008
Resolução nº 21/2008 CD/FNDE	Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra aos Estados no exercício de 2008.	26/05/2008
Resolução nº 45/2008 CD/FNDE	Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra aos Estados.	14/08/2008
Decreto nº 7.352/2010 Presidência da República	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.	04/11/2010
Resolução nº 05/2012	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	28/04/2012

Fonte: adaptado de SEED (2012, s/d).

Quadro 15 - Legislação e documento de Educação do Campo do Paraná

Documento	Temática/Síntese	Data
Parecer nº 1.012/2003 CEE	Autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra no Estado do Paraná.	08/12/2003
Resolução nº 614/2004 da SEED	Institui o Parecer nº 1.012/03, autorizando a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do MST no Estado do Paraná.	17/02/2004
Resolução nº 1660/2004	Autoriza o funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Colégio Est. Iraci S. Strozak, também	04/05/2004

Documento	Temática/Síntese	Data
	institui a referida escola, como Escola Base das Escolas Itinerantes.	
Parecer nº 436/2009 CEE/CEB	Autoriza a implantação do Projovem Campo – Saberes da Terra.	08/10/2009
Parecer nº 117/2010 CEE/CEB	Implanta a proposta pedagógica do Ciclo de Formação Humana, para o Ensino Fundamental e médio, com acompanhamento de classes intermediárias no Colégio Iraci S. Strozak, base das Escolas Itinerantes.	11/02/2010
Parecer nº 292/2010 CEE/CEB	Pedido de alteração do Parecer CEE/CEB nº 436/09 com o credenciamento de 16 estabelecimentos de ensino e com o cancelamento de 49, para Projovem Campo – Saberes da Terra.	04/04/2010
Parecer nº 743/2010 CEE/CEB	Implantação do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Médio e Fundamental.	04/08/2010
Parecer nº 1.011/2010 CEE/CEB	Institui a Educação do Campo como Política Pública.	06/10/2010
Resolução nº 3.922/2010 SEED/DEDI	Autoriza a implantação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias, no Colégio Iraci S. Strozak.	13/09/2010
Resolução nº 5.590/2010 SEED/DEDI	Regulamenta a distribuição de aulas nos Estabelecimentos Estaduais de Ensino.	20/10/2010
Resolução nº 4.783/2010 SEED/DEDI	Institui a Educação do Campo como política pública educacional com vistas à garantia e a qualificação de atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino de Educação Básica.	28/10/2010
Instrução nº 002/2010 SUED/SEED	Orientação sobre a formação do professor para atuar nas Áreas de Conhecimento nas Casas Familiares.	19/10/2010
Instrução nº 007/2010 SUED/SEED	Instrui quanto à concepção de Projeto Político Pedagógico para Escolas do Campo.	27/07/2010
Instrução nº 019/2010 SUED/SEED	Instrui a implementação da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas será desenvolvida pelo DEDI, através da Coordenação de Educação do Campo, articulado ao NRE de Paranaguá.	04/11/2010
Instrução nº 022/2010 SUED/SEED	Orientação sobre a formação do (a) professor (a) para atuar nas áreas de conhecimento nas Escolas das Ilhas.	18/11/2010
Instrução nº 024/2010 SEED/SUED	Implementação da Proposta Pedagógica do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra será acompanhado pelo DEDI, através da Coordenação de Educação do Campo, articulado aos NREs.	18/11/2010
Instrução nº 025/2010 SUED/SEED	Instrui a Proposta Pedagógica nas Escolas Itinerantes.	18/11/2010
Instrução nº 026/2010 SEED/SUED	Orientação sobre a habilitação do (a) professor (a) para atuar nas áreas de conhecimento na Escola Base Colégio Estadual Iraci S. Strozak e Escolas Itinerantes a ele	18/11/2010

Documento	Temática/Síntese	Data
	jurisdicionadas.	
Instrução nº 027/2010 SUED/SEED	Orientação sobre a habilitação do (a) professor (a) para atuar nas áreas de conhecimento e qualificação social e profissional do Programa Projovem Campo Saberes da Terra.	18/11/2010
Instrução Conjunta nº 001/2010 SEED/SUED/SUDE	Orientação sobre estratégias para elaboração e implementação de um plano de trabalho integrado voltado a Educação do Campo.	18/11/2010
Orientação nº 003/2010 DEDI	Procedimentos para encaminhar a recuperação de conteúdos do 1 semestre do Projovem Campo – Saberes da Terra .	14/12/2010
Orientação nº 004/2010 DEDI	Procedimentos para registrar a forma de avaliação das turmas do Projovem Campo – Saberes da Terra.	20/12/2010

Fonte: Adaptado de SEED (2012, s/d).

Além da legislação e dos documentos que norteiam a Educação do Campo no Paraná, destacamos a ação do Comitê Estadual de Educação do Campo, reconhecido pela SEED/PR em 2009 e instituído em 2010, tendo em vista o decreto nº 7.552 de 04 de novembro de 2010 e o Parecer CEE/CEB nº 1.011/2010 de 16 de novembro de 2010. O Comitê é uma instância paritária, é composto por representantes do Estado do Paraná e da sociedade civil. Tem como objetivo principal analisar e propor ações para o fortalecimento das políticas públicas de Educação do e no Campo no Estado do Paraná. Em 2012, Flávio Arns, secretário da educação do Paraná, assinou a Resolução nº 1.799/2012 que designa os servidores que compõem o Comitê Estadual da Educação do Campo.

5.2.2 Da conjuntura atual à influência nas políticas de Educação do e no Campo no Brasil e no Estado do Paraná: para incitar o debate das contradições

Devido à aproximação das eleições estaduais e federais e da consequente mudança conjuntural que o Estado nacional e Estado do Paraná sofreriam com os mandatos dos novos eleitos, em 2010, os Movimentos Sociais do Campo, em especial, o MST e o Movimento Por uma Educação do Campo, começaram a se articular para efetivar as garantias conquistadas até a presente data, referente às políticas de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Paraná. Em nível nacional ocorreu entre os dias 16 e 17 de agosto de 2010 a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) em Brasília/DF, reunindo na sede da CONTAG os movimentos e as organizações sociais e sindicais do campo, as universidades, os institutos federais de educação, MEC/SECAD, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e os

organismos internacionais como UNESCO, Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e Organização Internacional do Trabalho (OIT). O FONEC foi criado após análise da situação da Educação do Campo no país, a fim de enfrentar a exclusão dos sujeitos sociais do campo e a relação produtivista/economicista da educação efetivada pelo projeto neoliberal de sociedade.

O FONEC caracteriza-se como uma articulação de sujeitos sociais coletivos, que apresenta como pauta comum a constatação da desigualdade social e educacional a que estão submetidas as populações do campo, denunciando a ausência ou inadequação de políticas públicas de Educação do Campo. Para tanto, o FONEC tem o objetivo de analisar criticamente as políticas públicas “[...] bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo” (CARTA DE CRIAÇÃO DO FONEC, 2010, p. 01).

Diante das análises do descaso do Estado brasileiro em relação às políticas públicas de Educação do Campo, no final do governo Lula (2010) os Movimentos Sociais do Campo junto ao Movimento e da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo se esforçaram para garantir uma legislação necessária que contribuísse com a continuidade da luta por políticas de Educação do e no Campo. Dessa forma, a sociedade civil, na busca do direito à educação dos povos do campo, conquistou o Decreto presidencial nº 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010, que efetivou a política de Educação do Campo e o PRONERA no país. No Artigo 1º deste Decreto foi disposto:

[...] a 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 (BRASIL, 2010, p. 01).

No Decreto foram definidos os conceitos de populações do campo e escola do campo, foram mencionados os princípios da educação do campo e os objetivos e ações do PRONERA, bem como o reconhecimento do PRONERA como política pública, ou seja, de Estado. O Decreto evidencia a aproximação das populações do campo às exigências de uma educação de qualidade, implicando a oferta da educação básica até o ensino superior para os sujeitos sociais do campo. Vale destacar que a publicação da lei, como síntese de um processo social, como resultado do concreto pensado, não garante a materialidade prática do que foi instituído. Por isso, é necessário que os Movimentos Sociais do Campo estejam atentos às

atividades em torno da lei, como por exemplo: por que foi elaborada? A quem atende? E como tem sido executada?

O Decreto presidencial nº 7.352/2010 apresenta-se relacionado às Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002 - Resolução nº 01/2002. Essa não foi a lei desejada pelos Movimentos Sociais do Campo e pelo Movimento Por uma Educação do Campo, porém, é uma afirmação, mais uma conquista de espaço para o desenvolvimento e continuidade das articulações democráticas em torno da luta pela concretude das políticas públicas de Educação do e no Campo no Brasil.

Além do Decreto nº 7.352/2010, existe o Projeto de Lei nº 8.035/2010 que orienta o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020. Destacamos no texto do PL PNE 8.035/2010 a primeira inserção da Educação do Campo no documento, fato que deve ter advindo das propostas da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, mas que antes “ouviu” as demandas da sociedade civil por meio das conferências preparatórias municipais ou intermunicipais, realizadas no segundo semestre de 2009.

No documento final da CONAE, intitulado como: CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado - O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, a Educação do Campo foi mencionada junto à educação quilombola e indígena, a partir de uma visão que propiciasse o desenvolvimento sustentável. Além disso, foi destacada a importância da valorização dos sujeitos sociais do campo e a necessidade de ofertar cursos de formação inicial e continuada aos profissionais da Educação do Campo. Além de consolidar aspectos do financiamento, do respeito à diversidade cultural nos termos da Diversidade Universal, da criação de estruturas formais para Educação do Campo, entre outras questões que objetivaram incluir o que já estava sendo debatido sobre Educação do e no Campo no âmbito dos Movimentos Sociais do Campo junto aos governos federal, estaduais e municipais.

Baseado na pauta da Educação do Campo na CONAE, o PL PNE nº 8.035/2010, de 15 de dezembro de 2010 é muito sucinto e está estruturado em duas partes. A primeira apresenta os doze artigos que orientam a organização política educacional, bem como a elaboração de novos planos regionais e municipais em função da educação. A segunda parte trata sobre as metas e estratégias para a ordenação da educação. Diagnosticamos que diante da amplitude do Projeto, pouco se falou sobre a Educação do Campo e, quando o tema foi contemplado, ocorreu quase indiretamente.

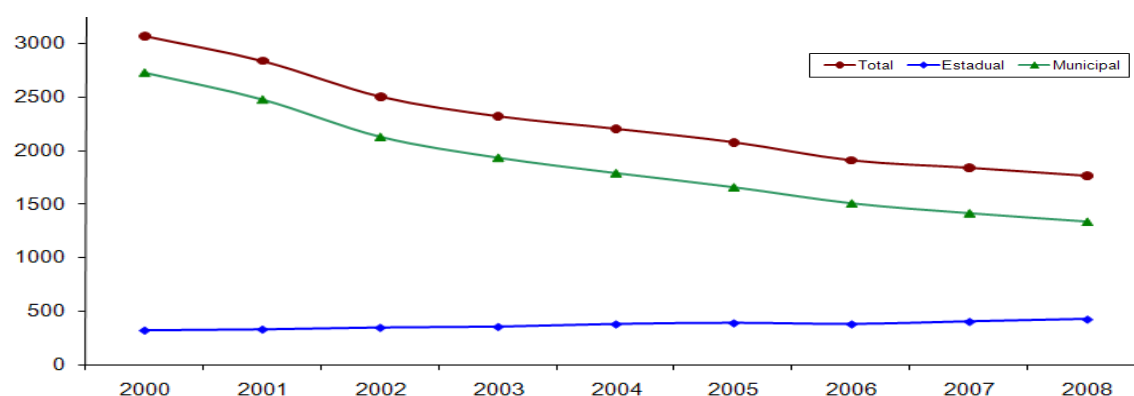
Contudo, o que fica explícito na abordagem da Educação do Campo no Projeto de Lei, assim como em outros documentos, é aproximação da educação como um todo, na qual a

Educação do Campo é uma parte. Além disso, o PL PNE nº 8.035/2010 não contemplou o descompasso histórico que o Estado brasileiro apresenta referente à marginalização do direito à educação dos povos do campo e, novamente, teremos uma Lei que contemplará a médio ou longo prazo uma inclusão excludente, derivada das relações e interesses capitalistas.

No Estado do Paraná, a partir de 2010, final do Governo Requião, a Coordenação de Educação do Campo da SEED/PR elaborou um caderno de subsídios sobre a Educação do Campo, no qual apresentaram um diagnóstico da Educação do Campo no Estado do Paraná durante a gestão que mais se aproximou dos Movimentos Sociais do Campo para travar diálogos, a fim de implementar políticas públicas de educação das populações do campo. Os diagnósticos levantados perpassam o âmbito das condições de infraestrutura, deslocamento dos (as) educandos (as), vinculação dos professores (as), gestão administrativa-financeira, demanda atendida, entre outros.

A partir do Censo Escolar de 2008, constata-se que do final da década de 1990 e início da década de 2000 houve a diminuição de escolas municipais localizadas no meio rural no Paraná e que o desenvolvimento do processo de nuclearização se efetivou nesse cenário. Os dados revelam que em 2000 o Estado do Paraná contabilizava cerca de 2.725 estabelecimentos escolares localizados nas zonas rurais. Em 2008, esse número reduziu para 1.332 estabelecimentos, representando cerca de 48% de Escolas Públicas Municipais do Campo. Em contrapartida, os números de escolas estaduais aumentou de 318 escolas para 423, representando um aumento de cerca de 33% de Escolas do Campo. Segundo os dados coletados pela Coordenação de Educação do Campo (CEC), esse número ampliou-se de 423 para 584 Escolas Públicas do Campo no Paraná, representando cerca de 27% do total geral dos estabelecimentos escolares localizados na zona rural e também as que estão localizados em distritos com características rurais.

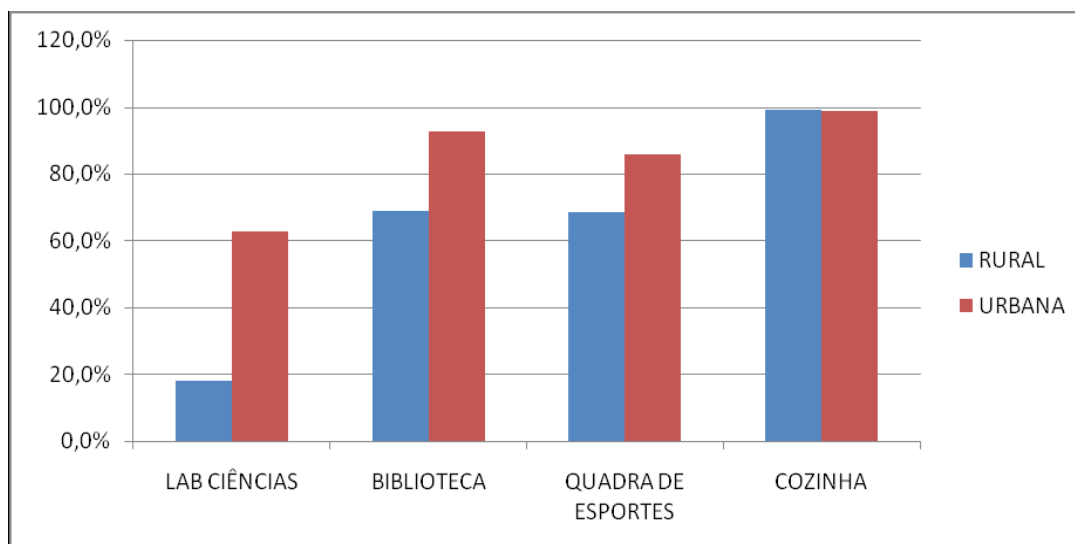
Gráfico 7 - Variação do Total de Estabelecimentos de Ensino que se declararam como sendo localizados nas Zonas Rurais dos Municípios/Série histórica 2000/2008



Fonte: SEED; SUED; DEDI; CEC (2010, p. 29).

Quanto à infraestrutura das escolas do campo, em relação às salas de aula, laboratórios de informática e de ciências, refeitório e cozinha, biblioteca e quadra esportiva, a estratégia que mais tem sido utilizada para o atendimento às populações do campo são os prédios públicos compartilhados. Em um total de 584 escolas, 452 funcionam nesse formato, representando cerca de 77,39% das Escolas Públicas do Campo. No gráfico abaixo pode ser visualizada a situação do Paraná referente à infraestrutura das escolas.

Gráfico 8 – Percentual da Infraestrutura de acordo com o perímetro de localização das Escolas Públicas Estaduais do Paraná segundo o Censo Escolar 2008



Fonte: SEED; SUED; DEDI; CEC (2010, p. 33).

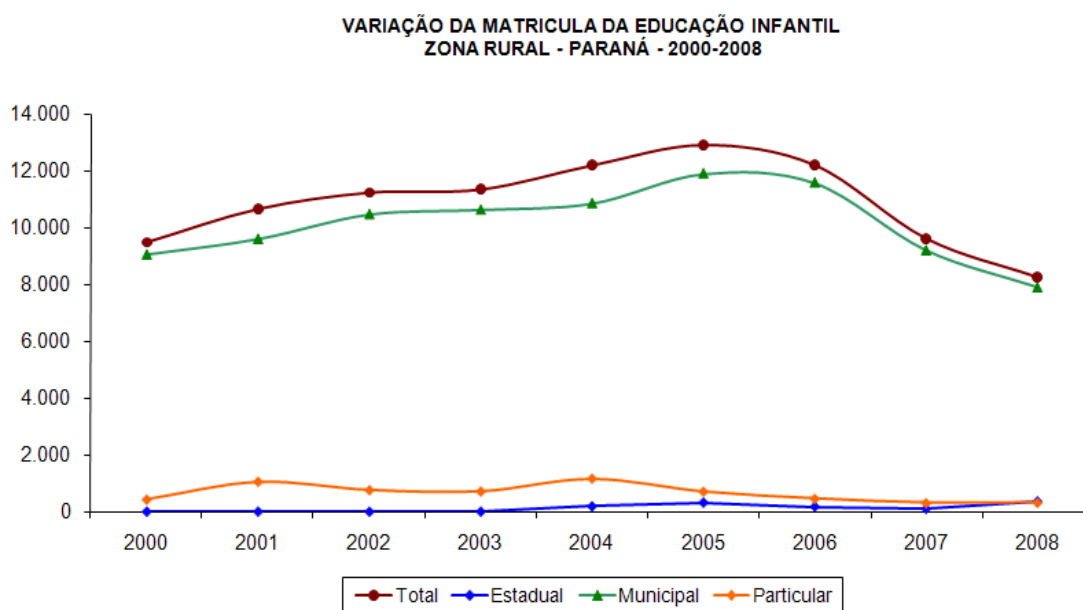
Sobre os Recursos Humanos das Escolas do Campo do Paraná foi realizada uma pesquisa com 558 das 584 Escolas Públicas Estaduais do Campo e identificaram-se 8.635 professores em sala de aula em diferentes disciplinas escolares. Destes, cerca de 49,60% são do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e 50,4% são contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). Uma preocupação sinalizada no documento e em algumas reuniões da SEED/PR é a rotatividade dos professores, que permanece com índices elevados.

Outra estratégia frequentemente utilizada para a efetivação do atendimento escolar dos sujeitos do campo é o transporte escolar. Os dados revelam que dos 72,57% dos educandos (as) que residem em áreas rurais estudam em escolas localizadas em perímetro urbano dos municípios e apenas 27,43% estudam em Escolas Públicas do Campo. Em relação às escolas estaduais, 78% dos educandos (as) continuam se locomovendo para os perímetros urbanos e

22% se locomovem intracampo.

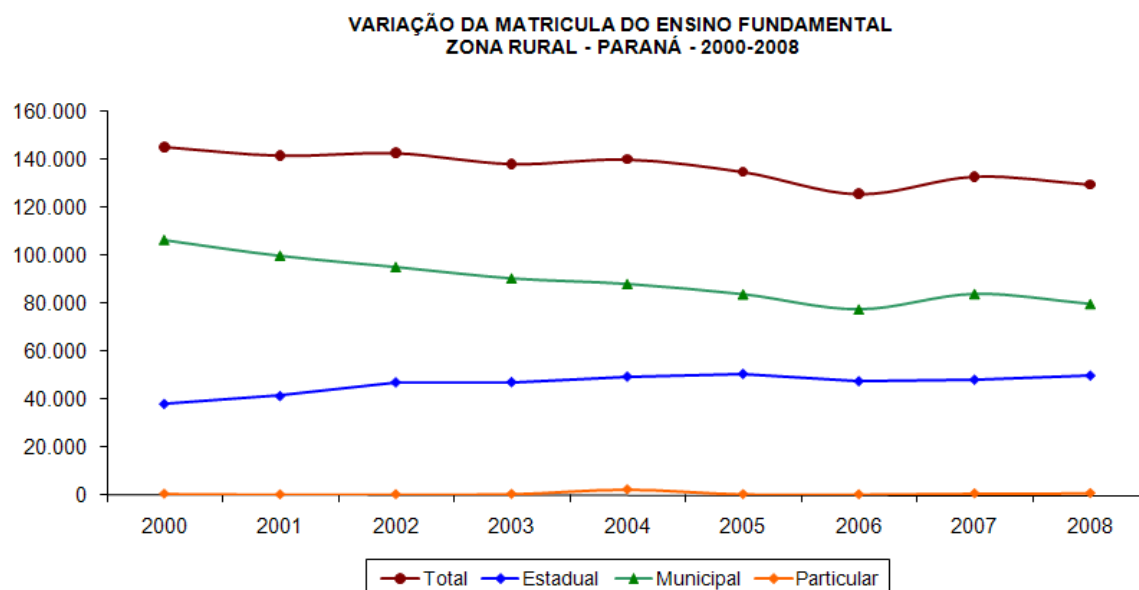
Os dados da Coordenação de Educação do Campo do Estado do Paraná revelam que junto às 584 Escolas Públicas Estaduais do Campo existem 131.108 mil matrículas efetivadas dos educandos (as) na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que foram representados nos gráficos abaixo.

Gráfico 9 – Variação de matrícula da Educação Infantil 2000-2008



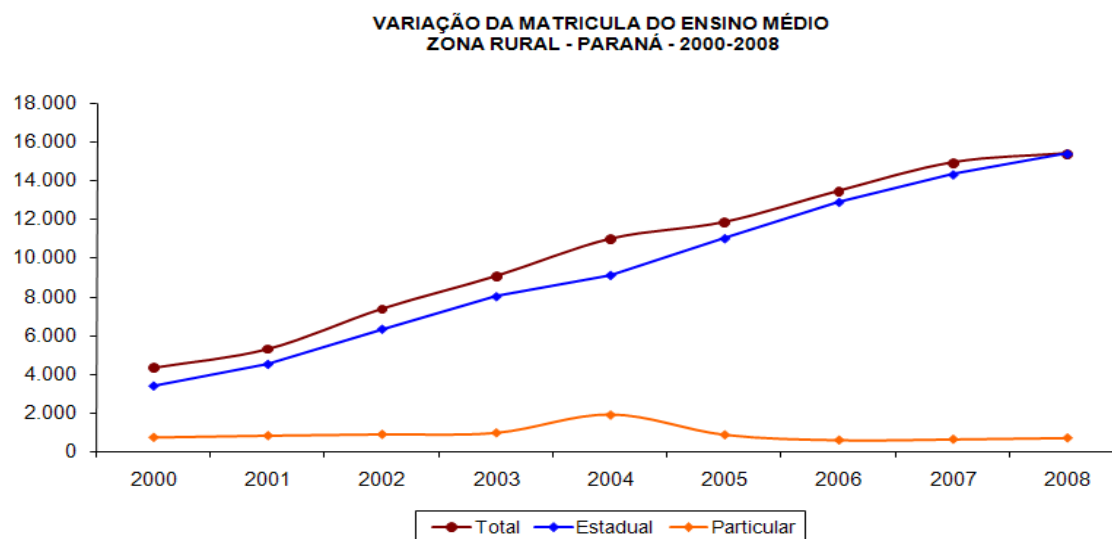
Fonte: SEED; SUED; DEDI; CEC (2010, p. 37).

Gráfico 10 - Variação de matrícula do Ensino Fundamental na Zona Rural 2000-2008



Fonte: SEED; SUED; DEDI; CEC (2010, p. 39).

Gráfico 11 - Variação de matrícula do Ensino Médio na Zona Rural 2000-2008



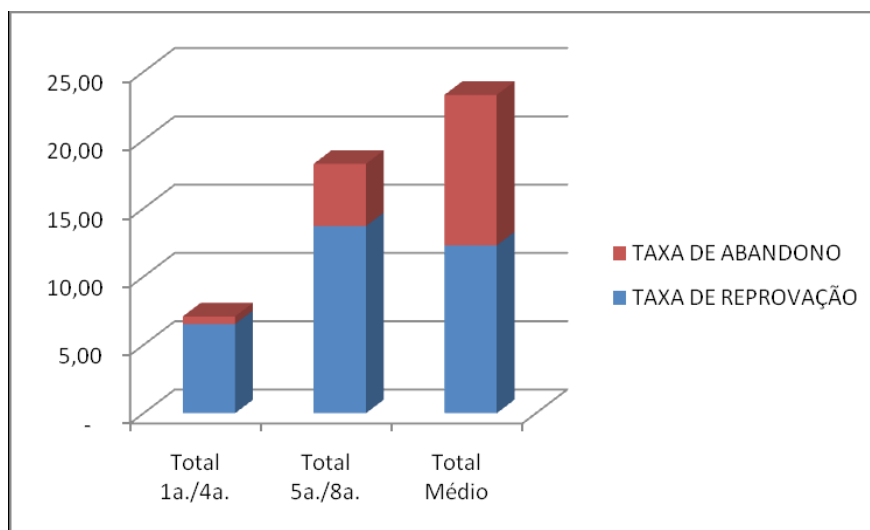
Fonte: SEED; SUED; DEDI; CEC (2010, p. 40).

As taxas de aprovação, abandono e reprovação são elementos importantes na análise da construção de políticas públicas de Educação do e no Campo. Os dados coletados pela Coordenação de Educação do campo (2010) revelaram que as taxas de aprovação superaram o percentual de 90% dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 80% dos anos finais do Ensino Fundamental e 70% do Ensino Médio. Quanto às reprovações, os menores índices são encontrados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com cerca de 6,53%. Nos anos finais do Ensino Fundamental o percentual aumenta para 13,70% dos educandos (as) e no Ensino Médio cerca de 12,29% dos educandos (as) reprovam nas escolas públicas e estaduais do campo.

As taxas de abandono dos bancos escolares também foram contabilizadas e apresentados no documento da Coordenação de Educação do Campo da SEED/PR. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental as taxas não chegam a 1% e nos anos finais do Ensino Fundamental as taxas aumentam para 4,5%. Contudo, a preocupação maior é com o Ensino Médio que chega a contabilizar 11% de educandos (as) que abandonam a escola.

Os dados apresentados abaixo são influenciados também pela concepção de Educação Rural, permanecendo a concepção de campo e rural no mesmo espaço de resistência por uma educação e vida de qualidade, conforme demonstrado em quadro subsequente.

Gráfico 12 - Percentual de abandono e reprovação das Escolas Públicas Estaduais do Campo no Estado do Paraná



Fonte: SEED; SUED; DEDI; CEC (2010, p. 42).

Vale lembrar que a presença das duas concepções de educação para os sujeitos do campo ocorre na organização do trabalho pedagógico, no currículo, nas avaliações, na relação de ensino-aprendizagem, no tempo de deslocamento do transporte escolar, no tratamento preconceituoso e o não atendimento das relações de trabalho que existem no ambiente rural. Percebemos os dados referentes ao abandono e reprovação dos educandos (as) das Escolas Públicas, que merecem especial atenção porque a maioria dos sujeitos sociais do campo, em principal, os adolescentes e os jovens, auxiliam as famílias no trabalho familiar. Estes, percebendo a escola distante do seu ambiente e meio social/cultural se veem na necessidade de abandonar as escolas, ou por cansaço do trabalho no campo ou por se verem prejudicados ao conciliar estudo e trabalho e receberem resultados negativos no desempenho escolar, reprovando e optando pelo trabalho e geração de renda para o sustento da família.

Esses acontecimentos resultam da falta de políticas públicas para o campo de forma geral e, conseqüentemente, a falta de políticas educacionais voltadas para as populações do campo que são interrompidas por questões ideológicas e práticas, advindas da Educação Rural e suas influências neoliberais. No Estado do Paraná, por exemplo, existem duas concepções de educação para as populações do campo sobrevivendo no mesmo espaço, ou seja, embora existam experiências de Educação do Campo e o diálogo com as instâncias do governo federal e estadual que garantem algumas condições para que esta seja realizada, também existe a Educação Rural e seus projetos inseridos nas escolas públicas do campo.

Como exemplo dos projetos da Educação Rural, percebemos as Casas Familiares Rurais que visam articular formação com as necessidades da comunidade local. Também existe o Projeto do Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) que objetiva a formação de jovens empreendedores rurais e, ao lado da Educação do Campo, existe o SENAR, os Sindicatos Rurais e Fundação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP), com o paradigma da Educação Rural, fortalecendo-se cada vez mais com seus diversos monitores e projetos, entre eles o Programa Agrinho, que não apresenta relações com o projeto popular de campo e de sociedade vislumbrados pelas necessidades dos povos do campo (SOUZA, 2011).

É válido mencionar o histórico e os objetivos propostos pelo Programa Agrinho, como uma das formas de inserção da Educação Rural articulado ao projeto de capital no campo que exclui as necessidades dos povos do campo.

O Programa Agrinho teve seu início em 1995 quando foram desenvolvidos a proposta pedagógica que tinha por essência os ‘temas transversais’ e o primeiro material para alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Na ocasião priorizou-se a temática ambiental em decorrência da necessidade de responder a problema pontual de extrema gravidade no meio rural – o da contaminação da população por agrotóxicos.

No ano de 1996, o programa começou a ser implantado de forma piloto em cinco municípios do Paraná. Em 1997, com base na boa receptividade do Programa na comunidade escolar, agregou-se à temática inicial dos agrotóxicos outros temas referentes à questão da saúde. No ano seguinte, as discussões foram ampliadas e relacionadas às questões do Meio Ambiente, como por exemplo: solo, biodiversidade, água, clima, cidadania, consumo, temas locais, trabalho e civismo. Baseado nesses temas, foram produzidos diversos materiais destinados a alunos e professores em 2002²¹⁰. No ano de 2010 o Programa completou 15 anos, a proposta do Programa foi repensada, foram incluídos outros temas e materiais e o público também foi ampliado para além das escolas da rede pública de ensino, chegando a abranger cerca de 80 mil professores e 1 milhão e 600 mil alunos. O Programa já comemora o sucesso dos objetivos no sentido de moldar uma nova geração cidadã em todo o Estado.

Para saber o momento conjuntural em que nos encontramos com a atual gestão do governo estadual, importa mencionar uma única frase do atual secretário de educação e vice-governador do Paraná (2011-2014), Flávio Arns, que afirmou no evento Agrinho 15 anos, realizado no dia 12 de novembro de 2010 em Curitiba/PR que:

²¹⁰ Informações disponíveis em:
<http://www.agrinho.com.br/beta/area_publica/controles/ScriptPublico.php?cmd=institucional_historico>.
Acesso em: 04 jan. 2013.

No próximo governo não medirá esforços para apoiar o programa e a iniciativa do Sistema FAEP, que investe na melhoria da qualidade da educação. Agora o desafio é divulgar, expandir e compartilhar os resultados dos projetos apresentados para que lá na frente possamos dizer que juntos construímos um país melhor²¹¹.

E assim, vem seguindo desde 2011 as propostas para Educação dos povos do campo, descaracterizando a luta por políticas públicas empenhadas entre 2003 e 2010 no governo Lerner com a Coordenação de Educação do Campo (CEC) e implementando as novas propostas caracterizadas como a Educação Escolar do Campo.

No final da gestão Lerner, foram realizados pela Coordenação de Educação do Campo alguns encontros para tentar viabilizar as políticas públicas de Educação do e no Campo no Paraná, contudo, os caminhos foram atravessados por limites políticos e ideológicos que não possibilitaram a conquista do direito tal qual a luta dos Movimentos Sociais do Campo. Destacamos como um dos eventos realizados em 2010 para discussão e avaliação das políticas de Educação do Campo, o VI Simpósio Estadual da Educação do Campo, realizado entre os 12 a 16 de abril de 2010, no Centro de Formação Continuada de Faxinal do Céu, no município de Pinhão/PR.

No Simpósio reuniram-se 510 educadores e educadoras; 584²¹² Escolas Públicas Estaduais do Campo no Paraná; 31 Núcleos Regionais de Educação; Membros da Coordenação da Educação do Campo na SEED; Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo: Movimentos dos Pequenos Agricultores – MPA; Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB; Movimento de Mulheres Camponesas – MMC; Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – ARCAFAR; Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná – FETAEP; Rede Puxirão de Povos e Comunidades Tradicionais (faxinalenses, quilombolas, ilhéus, pescadores(as), artesanais, benzedeiros (as), religiões de Matriz Africana, indígenas, ciganos (as), ribeirinhos do Litoral e do Interior; MST; Pastoral da Juventude – PJR; a APP-SINDICATO; Representantes dos Territórios da Cidadania: cantuquiriguaçu, norte pioneiro, Paraná Centro e Vale do Ribeira;

²¹¹ SENAR-PR; FAEP; SINDICATO RURAL. **Boletim informativo**. Ano XXV. n. 1120, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.sistemafaep.org.br/Adm/Multimedia/BoletimInformativo/caminhoArquivo/153.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

²¹² A fim de ressaltar a demanda dos camponeses à educação, esse total de escolas representa 27% da rede estadual do Paraná. Segundo dados apresentados na Reunião Interinstitucional sobre Educação do Campo, realizado na sede da SEED em Curitiba/PR no dia 20 de agosto de 2010. Os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GEPPGE/UEM e professores da UEM e UNESPAR, campus de Paranavaí, representaram as Instituições de Ensino Superior na reunião, respectivamente, participaram a Prof^a Dr^a Maria Aparecida Cecílio; Prof^a Msc. Kiyomi Hirose e Prof. Dr. Elias Canuto Brandão.

universidades públicas²¹³; o Comitê Estadual de Educação do Campo e Secretarias Municipais presentes.

Os objetivos eram: 1) Fortalecer uma rede de ações e relações político-pedagógicas entre Escolas Públicas Estaduais do Campo, Instituições de Ensino Superior e Movimentos Sociais; 2) Consolidar a implementação das Diretrizes Operacionais Nacionais e as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo; 3) Consolidar com gestores e educadores das escolas estaduais, representantes das Instituições de Ensino Superior e dos Movimentos Sociais os princípios e concepções que fundamentam a identidade da Escola do Campo; 4) Contribuir no debate sobre o papel da Escola Pública do Campo no processo de Desenvolvimento Rural Sustentável (MANIFESTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ..., 2010).

No VI Simpósio foram destacadas as memórias da Carta de Porto Barreiro (2001), instrumento impulsionador da luta dos Movimentos Sociais do Campo por políticas públicas de Educação do e no Campo, atreladas a um projeto popular de campo e Brasil. Em especial, elencamos dois aspectos muito importantes na referida Carta, a saber: a identificação da ausência de políticas públicas e fomento do fortalecimento da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo.

A fim de dar novo impulso à luta pelo direito ainda não conquistado no Estado do Paraná e para traçar novos rumos para a Educação do e no Campo frente a transição de governo estadual e federal que viria acontecer, foi apresentada pela Articulação Paranaense por uma Educação do Campo e Coordenação de Educação do Campo da SEED/PR no VI Simpósio o “Manifesto da Educação do Campo do Estado do Paraná – 10 anos da Carta de Porto Barreiro” que tem como objetivo identificar as conquistas na e da caminhada do Movimento de Educação do Campo no Paraná e Brasil e definir os desafios propostos para a continuidade da caminhada, sobretudo, rumo a conquista do direito social a educação pública, gratuita e de qualidade no campo brasileiro.

O Manifesto da Educação do Campo do Estado do Paraná – 10 anos da Carta de Porto Barreiro (2010) apresenta trinta e um eixos de metas traçadas para Educação do e no Campo. Deles destacamos os eixos presentes nos itens “Conquistas na e da caminhada”, presentes na luta pelo direito à educação dos povos do campo desde o final da década de 1990 até 2010, os quais têm dialogado por meio do acúmulo de forças de organizações populares, produções

²¹³ Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Universidade Estadual de Londrina – UEL; Universidade Estadual de Maringá – UEM; Universidade Estadual do Norte Pioneiro – UENP; Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS; Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO; Universidade Federal do Paraná – UFPR; Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM.

teóricas e práticas pedagógicas, sobretudo de pesquisas, elaboração de políticas públicas no atendimento aos direitos dos sujeitos sociais dessa educação.

Nesse mesmo contexto, foi publicado o Parecer 1.011/2010 do CEE/CEB do Estado do Paraná em 06 de outubro de 2010 que objetivava apresentar as normas e princípios para a implantação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino no Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo. No documento, relatado por Arnaldo Vicente e José Reinaldo Antunes Carneiro, foi feito um resgate histórico da Educação do Campo no Estado do Paraná, sua legislação e, em especial, as concepções, os critérios e a construção das escolas do campo no Estado do Paraná²¹⁴, fornecendo-lhes garantias para a conquista da identidade das escolas do campo no Estado. Diante do Parecer nº 1.011/2010 a Câmara de Educação Básica aprovou, por unanimidade, a implantação da Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Contudo, o mesmo tem sido desconstruído ou mesmo apropriado pela concepção neoliberal que norteia o atual governo paranaense para implementar a Educação Escolar do Campo, que nada mais é do que o projeto neoliberal de campo, educação e sociedade fomentado pelo agronegócio.

Em uma nova conjuntura política que o Paraná se encontra, a luta por políticas públicas de Educação do e no Campo foi interrompida ou desconstruída. Os Movimentos Sociais do Campo que lutam pelo direito a educação dos povos do campo têm enfrentado limites diante do projeto de Educação Escolar do Campo da SEED/PR, isto é, não existe implementação de políticas educacionais considerando os sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo, mas existe uma política escolar, na qual a educação dos camponeses é reduzida somente à escola e não como uma concepção de educação para além da escola e, sobretudo, para além do capital.

A escola do campo do novo governo é precarizada e dispõe de uma formação geral precarizada. Temos relatos de professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná que se reuniram ao nosso Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional GEPPGE para a realização da Pré-Conferência Regional de Educação do Campo, relataram angustiadamente a orientação da SEED/PR em alterar a nomenclatura de algumas escolas para escolas do campo ou camponesas. Mas, os dirigentes e os professores não sabem como fazê-la ou como será, porque o Estado do Paraná, via SEED ou via Núcleo Regional de Ensino, não fornece orientação necessária para essa mudança.

²¹⁴ Os dados apresentados no Parecer nº 1.011/2010 foram fundamentados na pesquisa da Coordenação Estadual de Educação do Campo da SEED/PR, apresentados no documento Cadernos Temáticos da Diversidade “As Escolas Públicas do Campo no Estado do Paraná: uma identidade em construção” (SEED; SUEDE; DEDI; CEC, 2010).

A Pré-Conferência Regional de Educação do Campo foi realizada no campus da Universidade Estadual de Maringá, no dia 23 de outubro de 2012, reunindo cerca de 36 participantes da região de Maringá/PR objetivados a debater a Educação do e no Campo quanto a sua concepção, significado político e social, perspectivas para reafirmar sua trajetória de luta pela conquista de direitos da população do campo à escola pública e de qualidade no Estado do Paraná. A Pré-Conferência Regional de Educação do Campo foi realizada em diversas regiões do Paraná, a fim de articular as bases sociais dos sujeitos envolvidos com o campo e analisar por meio dos relatos dos sujeitos sociais e históricos do campo e da educação a conjuntura e a estrutura do campo paranaense, a situação das escolas e da Educação do Campo no Paraná e a elaboração de uma Carta Documento contendo toda a pauta das demandas apresentadas nas Pré-Conferências regionais (CARTA DA PRÉ-CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012).

O objetivo geral das Pré-Conferências foi proposto pela Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, que mesmo fragilizada com a atual conjuntura política, busca organizar as bases e articular os sujeitos do campo paranaense para realizar a III Conferência Estadual de Educação do Campo, com data prevista para os dias 30, 31 de maio e 01 de junho de 2013, na cidade de Laranjeiras do Sul/PR. Além dos quatro principais objetivos que nortearam a realização da Pré-Conferência Regional de Educação do Campo, foram constatadas dezoito questões que devem ser apresentadas pelos delegados representantes das regiões paranaenses ao Governador do Estado, Beto Richa e atual secretário da Educação, Flávio Arns, referente às demandas da Educação do e no Campo no Paraná rumo à conquista das políticas públicas de Educação do e no Campo e não somente as políticas sociais e fragmentadas que tem norteado o campo paranaense²¹⁵.

É importante lembrar que o que está sendo discutido aqui, ou pelo menos intencionado, não é a caracterização da dicotomia entre governo Lerner, governo Requião e governo de Beto Richa. Também não foi nossa intenção fazer comparações entre quem foi o mais “condizente” com as propostas da Educação do e no Campo no Estado do Paraná, mas analisar as relações que ocorreram entre os referidos governos e o MST para implementação de Políticas Públicas de Educação do Campo. Além disso, destacamos que os Movimentos Sociais do Campo só tiveram conquistas significativas durante a gestão estadual de Requião e federal de Lula, não porque os mesmos eram favoráveis à Educação do Campo como um dos

²¹⁵ As demandas levantadas pelos sujeitos do campo na Pré-Conferência Regional de Educação do Campo podem ser consultadas na Carta Documento disponível em: <<http://geppge.blogspot.com.br/2012/11/pre-conferencia-de-educacao-do-campo.html>>. Acesso em: 05 nov. 2012.

instrumentos de emancipação humana. Ambos tinham segundas intenções, o objetivo era manter os Movimentos Sociais juntos politicamente para formar uma boa governança e governabilidade, inclusive, no âmbito das escolas do campo, isto é, o diálogo entre MST e Estado capitalista nas esferas federal e estadual foi aberto para efetivar a coesão social.

A relação contraditória é a mola propulsora da conquista das políticas públicas de Educação do e no Campo e ela não se estabelece somente com as conjunturas políticas e econômicas do Estado do Paraná e do Brasil, mas também com a estrutura do sistema capitalista, que fomenta interesses burgueses acima da classe trabalhadora. Diante de uma estrutura capitalista, o que resta aos Movimentos Sociais do Campo, em especial, o MST, é se articular aos governos, como ocorreu no Paraná na primeira década de 2000 para tentar avançar na luta por uma Educação do e no Campo. A ação dos Movimentos com certeza é contraditória, porém, diante de um modo de produção que aumenta, concentra e exclui a maioria da população das riquezas produzidas pela sociedade, todo momento histórico e conjuntural que propicie a aproximação dos Movimentos sociais contribui para que os mesmos fomentem ações diferenciadas das hegemônicas para avançar na luta por uma Educação do e no Campo articulada a um projeto de emancipação humana, possibilitado pela sociedade além do capital.

Assim a luta por políticas públicas de Educação do e no Campo é construída, ora com limites como a falta de lutas, de organização ou ora com possibilidades, como o acúmulo de experiências destacados contra os desertos verdes possibilitados pelo agronegócio e contra o projeto hegemônico de campo predatório que exclui as populações do campo do direito humano alienável à educação de qualidade, a todos os que vivem no e do campo, respeitando a diversidade cultural e as especificidades da vida e do trabalho dos povos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para “concluir” este texto nos apoiamos na ideia de que as questões tratadas nesta dissertação, em nenhum momento, são para tecer conclusões prontas, mas para sugerir reflexões a partir de algumas observações apresentadas na presente pesquisa, no sentido de responder: como as relações sociais mais amplas definem ações específicas para a Educação do e no Campo e as condições de vida da população do campo? Por que e qual a é proposta de educação e escola diferenciada, defendida pelo MST? De que maneira os preceitos dos documentos internacionais influenciam a totalidade da educação e a especificidade da Educação do e no Campo? Como o MST enfrentou o Estado do Paraná com vistas à conquista e garantia de políticas para a Educação do e no Campo? Essas e outras questões, que permanecem inquietando esta pesquisadora.

Entendemos que o nosso objeto de pesquisa revelou-se por um grande esforço teórico, metodológico e analítico, que possibilitou a compreensão da dinâmica das grandes transformações da história como totalidade articulada com a particularidade da Educação do e no Campo e a luta por suas políticas públicas. Como categoria em construção e em constante movimento, por vezes facilita e/ou dificulta a compreensão das relações dialéticas da totalidade social, política e econômica e a ordem hegemônica que nela estão implicadas. Por isso, tomamos o nosso objeto de estudo à luz do materialismo histórico e dialético, com a preocupação de não descontextualizar o objeto do tempo e espaço em que foi produzido e apreender a ele as categorias fundamentais desta pesquisa, a saber: contradição, totalidade, mediação, trabalho e hegemonia.

A interpretação que se buscou não é válida se não for considerado o conjunto das relações sociais que formam a totalidade concreta, realizada pelo método da comparação “caminho de volta” que fornece um novo conhecimento, um resultado, como um todo concreto reconstruído pelo pensamento. E o nosso “caminho de volta” constituiu-se por meio da análise documental e bibliográfica que subsidiou fontes teóricas para nos lançarmos no debate das políticas públicas de Educação do e no Campo no Estado do Paraná.

Ressaltamos que a metodologia utilizada nesta dissertação pode não ter sido suficiente para analisarmos as relações contraditórias que marcam o MST e o Estado capitalista a partir da década de 1990 no Brasil e no Estado do Paraná, mas planta a semente teórica para futuras pesquisas que visem o diálogo com os próprios sujeitos sociais, chaves do processo que vivenciam as contradições no âmbito do MST e do Estado do Paraná. Por exemplo, pesquisas referentes aos limites e possibilidades enfrentados para formulação e implementação de

políticas públicas de Educação do e no Campo, como instrumento mediador para o alcance da sociedade onde prevalecerá a emancipação humana, isto é, as relações humanas estabelecidas para além do capital.

É necessário notabilizar que não esgotamos o debate que permeia a sociedade capitalista, seu pressuposto econômico e ideológico neoliberal e os encontros e desencontros que se apresentam nas relações contraditórias entre MST e Estado para implementação de políticas públicas de Educação do Campo no Paraná. Não esgotamos porque o objeto é uma unidade na diversidade, revelada como complexo de complexos e por se tratar de uma história presente e, ainda, em construção, demonstra a necessidade de uma série de pesquisas que lancem luz teórica e prática auxiliando na luta para a conquista de direitos, conhecimentos e desenvolvimento da consciência de classe, focalizados na soberania popular e não nas relações capitalistas que se mostram intrinsecamente perversas à humanidade.

As análises apresentadas sobre o Estado neoliberal e MST na formulação e implementação de políticas públicas de Educação para os sujeitos sociais do campo, constituíram o fio condutor, desde a introdução até as linhas finais desta dissertação e mesmo assim, ainda não chegamos a concluir a complexidade destrutiva do capital e a potencialidade de um Movimento Social do Campo, mesmo marcado por contradições, em lutar por uma outra sociedade em que a mundialização do capital seja destruída pela classe que historicamente fora marginalizada da apropriação dos bens produzidos por meio do trabalho.

Com processos particulares, em virtude das realidades históricas e sociais de cada país, percebem-se características marcantes da mundialização das finanças, das dívidas e do próprio capital, da concentração e da centralização de poder e capital. Dessa totalidade mundializada, o Estado brasileiro integra-se na configuração da sociedade capitalista em sua fase imperialista, indicando que o capitalismo não tem fronteiras nos Estados Nacionais e, por isso, percebe-se suas configurações mundializadas em países desenvolvidos e “em desenvolvimento”.

Assim, todos esses países como da América Latina e Brasil, em forma particular, articulam-se com a totalidade da organização dos Estados neoliberais, interferindo em todas as esferas da vida, como na educação, na cultura, na política, nas políticas sociais, enfim, em todo modo de organização da sociedade, consolidando o consenso e a hegemonia sociometabólica do capital.

No Brasil, o ideário neoliberal foi introduzido associado ao discurso de modernização do país, propagado pelo presidente Fernando Collor de Mello (1989), aprofundando-se nas décadas de 1990 e 2000, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz

Inácio Lula da Silva (2003-2010). Constituiu uma agenda de reformas estruturais de acordo com os princípios do mercado e estes ainda estão em construção.

A partir de 1990, com a Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, que visava a fragmentação do aparato estatal até então constituído, marca-se o ponto central em que o Estado brasileiro passa a ser reformado conforme às orientações do livre mercado, predispostas no Consenso de Washington (1989) e consolidado a partir de 1995 no governo FHC com o Plano Diretor da Reforma do Estado Brasileiro (1995).

Com o discurso da crise do aparelho estatal (crise do modelo burocrático de administração pública no contexto da sociedade pós-industrial) e da crise da governança (incapacidade estatal de implementar políticas públicas), Luiz Carlos G. Bresser Pereira foi o responsável no governo FHC por implementar as reformas estruturais orientadas pela lógica do mercado ao setor público, com o auxílio de organismos internacionais, principalmente, do Banco Mundial, que sustentava as estratégias para redefinição de novas formas de intervenção do Estado nas relações econômicas e sociais.

Ao Estado foram delineadas novas reestruturações para diversificar fontes de financiamento, racionalização de gastos, reorganização do processo produtivo e responder com “eficiência e eficácia” às constantes mutações do mercado na fase da mundialização do capital. A Reforma do Estado brasileiro facilitou a materialização dos princípios neoliberais nas políticas de ações afirmativas, entre elas as políticas compensatórias destinadas às populações pobres do país, inclusive, a população do campo.

Todo aparato do Estado, hegemonicamente construído, passou a ser medido de forma “eficiente e eficaz” para o mercado, consolidando o sociometabolismo do capital no Brasil por fora das esferas produtivas. Pressupomos que essas análises liberais ou neoliberais não permitem o entendimento da totalidade histórica, não compreendem as contradições inerentes à sociedade burguesa e naturalizam o capitalismo, fazendo transposições diretas sem considerar as mediações da realidade histórica, social, econômica e política.

O movimento de acumulação financeira e de fortalecimento do capital foi ao mesmo tempo determinante e determinado pelas relações econômicas financeiras, por conflitos de interesses da fração que depende dessas relações e pelas contradições com a classe trabalhadora em todos os setores do Estado reformado. Dessa forma percebem-se as reformas no Aparelho de Estado que são objetivadas na área administrativa, no sistema jurídico, na área previdenciária e na economia.

À medida que essas relações foram incorporadas ao aparato estatal, novas políticas públicas e legislações foram propiciadas para atender aos interesses da classe dominante,

subsidiando toda a dominação ideológica, social, cultural, educacional, política e econômica a favor do livre mercado e da livre concorrência mundial, articulando os interesses locais aos internacionais na predominância do capitalismo contemporâneo. O campo, que já era palco das contradições fomentadas entre camponeses e latifundiários, passou a ser o território hegemônico do agronegócio, acentuando ainda mais a pobreza no campo.

Complementa-se que todo aparato predominante foi construído hegemonicamente por meio de uma perspectiva economicista e a-histórica das políticas neoliberais analisadas, omitindo toda contradição estrutural e as relações sociais que as determinam. Implementa mecanismos de mercado como solução para todos os problemas sociais, políticos, estruturais, como por exemplo a educação, marcados por um vazio histórico da constituição das bases materiais da sociedade capitalista.

A organização da sociedade capitalista está embasada nas contradições e crises que permitem condições materiais para sua superação. Contudo, a naturalização do *modus operandi* dessa sociedade, vinculada ao neoliberalismo e disseminada por suas escolas “teóricas” que veem o capitalismo como fim último da sociedade, dificulta o processo de superação desta, o que não representa que as mesmas instâncias que a produzem e reproduzem não tenham condições para consolidar as bases para superação da sociedade capitalista.

É nesse contexto que o MST se destaca como Movimento Social que transcende as fronteiras regionais e nacionais e expande sua luta internacionalmente, objetivando a luta pelo direito à terra articulada para derrubar a barbárie produzida pelo modo de produção capitalista. Dessa forma, o MST surge na década de 1980, carrega sob os ombros toda a luta histórica perpassada no campo brasileiro desde o século XVI, com o início da colonização do país e início da exploração e expropriação dos sujeitos do campo do lugar onde produzem a vida no campo. O MST surge da necessidade de ampliar a luta de classes como forma de resistir e conquistar um futuro em que as relações de exploração do capital não sejam focalizadas.

A educação passou a constituir para o MST um instrumento fundamental na luta por direitos, conhecimento historicamente acumulado, desenvolvimento da consciência de classe e formação contra-hegemônica para compreender as relações contraditórias que são inerentes ao capitalismo, bem como produzir as bases, os meios e fins para a conquista da emancipação humana.

A partir da década de 1990, a educação foi vinculada a uma agenda globalmente estruturada pelo capital, a qual permitiu que a mesma tomasse forma de redentora para

solucionar os problemas econômicos e sociais da sociedade, visando à regulação dos pobres e evitando conflitos sociais. A política que passou a ser vinculada nos “países em desenvolvimento” por meio de orientações de agências internacionais foi a “Educação para o alívio da pobreza” e a partir disso, todo o arcabouço jurídico passou a ser reformado para que o sistema de educação voltasse às prerrogativas do capital.

Esta questão da educação para alívio da pobreza dificulta a luta do MST pelo direito à educação, terra, soberania alimentar, pois injeta no campo uma série de programas e bolsas que visam a contenção social. A resistência que o MST tem no final do século XX e início do século XXI foi abalada. Mas, a “duras penas” conseguiram consolidar-se como Movimento e, sobretudo, consolidaram-se como Movimento Por uma Educação do Campo, em que os Estados, como o Paraná, tornam-se unidades presentes na diversidade apresentada a esse país com extensões continentais que marcam a pobreza e exclusão social e educacional das populações do campo.

A partir da década de 1990, o Estado do Paraná e o MST assumiram a proposta de fomentar debates em torno da implementação de políticas estaduais e nacionais destinadas à Educação. Foram detectados alguns problemas que atravessaram o debate, como a ausência de financiamento para programas de Educação do Campo, nucleação de escolas públicas nas periferias das cidades e o fechamento de escolas do campo, ações que expressavam o descontentamento do Estado em prover políticas públicas aos povos do campo, fundamentados na ideia de que para o trabalho no campo não seria necessário escolarização. Ideia esta, decorrente do ideário neoliberal que visualiza o campo como um dos principais meios de produção do capitalismo, possibilitados pelo agronegócio, confirmando a segregação social decorrente da ditadura do capital.

O ideário dos Movimentos Sociais, principalmente o MST, contrapõe a concepção neoliberal de formação humana adotada pelo Estado e afirma que os conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade proporcionarão a esses sujeitos sociais condições para lutar por direitos humanos e justiça social. Ademais, para compreender a sociedade capitalista e questionar as contradições inerentes a ela se faz necessária a compreensão do modo de produção capitalista e suas relações de produção e trabalho.

A partir dessa ideia também se explicita a intencionalidade da Educação do e no Campo, impulsionada pelo MST, em lutar por um projeto pedagógico, matrizes curriculares e metodologia que compreenda o modo de produção e organização da vida no território, constituindo a formação humana de seus sujeitos coletivos. Portanto, a escola que se alia aos modelos empresariais e espera que a educação sirva aos interesses do mercado e do capital,

formando pessoas para empregabilidade, não se encaixa com o modelo de escola defendido pelo MST.

Percebe-se como resultado das relações contraditórias entre MST e Estado: a construção de programas voltados para educação nas áreas de assentamentos e acampamentos rurais; o estabelecimento de parcerias envolvendo diferentes atores sociais, tais como universidades; a construção de um projeto educacional que se origina das reivindicações da base da sociedade; a concepção de Educação do Campo e estratégias metodológicas que são construídas ao longo do processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, a importância da escolarização e alfabetização não somente para assinar um nome, mas para ler o mundo e poder transformá-lo, isto é, educação não para empregabilidade, mas para formação política e emancipação humana e cultural dos educandos.

Embora a Educação do e no Campo e seus processos políticos tenham apresentado avanços significativos para o sujeito coletivo sem terra, existem desafios a serem superados. Alguns deles decorrem da falta de prioridade que os trabalhadores rurais atribuem à educação. Alguns trabalhadores rurais não entendem que a educação é um dos fundamentos que auxiliam as estratégias de sobrevivência e luta por terra no país e essa situação decorre da focalização que o Estado faz com suas políticas neoliberais, desvinculando a educação dos camponeses de um projeto maior, um projeto de campo brasileiro. Não nos moldes mercadológicos, como têm feito a Educação Rural por meio dos subsídios ao agronegócio (expressão máxima do capitalismo no meio rural). Mas, com projetos políticos realizados “no e do” campo, vislumbrando políticas públicas voltadas para os setores populares da sociedade brasileira.

Por isso, em nosso Estado, podemos encontrar os dois projetos antagônicos de educação para os sujeitos do campo presentes no mesmo espaço. Observamos elementos da Escola Rural e elementos da Escola do Campo no Estado do Paraná, contudo, deparar-nos com essa situação é fazer frente às relações contraditórias entre MST e Estado capitalista na implementação, execução e garantia do direito a Educação do e no Campo.

É preciso resgatar a Escola Rural no Paraná e no Brasil a fim de negar o que foi historicamente construído para os povos do campo e, assim, planejar a sua superação, tal qual como era no início do Movimento Por uma Educação do Campo em que se tinha consciência de qual escola não queriam e por isso, reivindicavam uma escola diferente que atendesse às necessidades dos homens e mulheres, crianças e jovens do campo, valorizando seus saberes e articulando-os com os conhecimentos historicamente produzidos, possibilitando a práxis transformadora da vida, do trabalho e da produção sociocultural. Mesmo que o MST e a

Educação do Campo permaneçam em suas relações contraditórias com o Estado capitalista, a luta POR UMA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO continua, até que possam adentrar cada vez mais o Estado para garantir as políticas públicas ou até que possam se apropriar das bases para a transformação social e conquistar a emancipação humana em uma sociedade para além do capital.

No âmbito das políticas públicas de Educação do e no Campo, percebemos que a luta do MST em democratizar o direito à educação de qualidade, gratuita e pública aos sujeitos sociais do campo levou o MST a buscar o Estado para garantir tais políticas. É nesse sentido, que a Educação do e no Campo se constitui contraditoriamente, pois ao mesmo tempo que democratiza **com** os povos **do** campo **no** campo, adéqua as políticas do Estado capitalista **para** o campo.

Neste trabalho, analisamos os documentos produzidos pelo Estado para as políticas de Educação do Campo, considerando-os como importantes conquistas para o MST, mas não podemos deixar de mencionar que é necessário que o MST e toda a classe trabalhadora não se deixem levar pelo Estado, pois ele é uma estrutura de poder a serviço da classe dominante.

De fato, tratamos sobre conquistas importantes referentes à Educação do e no Campo no Brasil e no Paraná, mas o MST não pode sair do campo da resistência, pois a luta contra o capital nunca será suficiente enquanto este não for superado. As relações contraditórias entre MST e Estado podem ser ampliadas ou podem converter-se em um instrumento de dominação do Estado capitalista. Por isso, são necessárias instâncias mediadoras, como a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo e o Comitê Estadual de Educação do Campo que auxiliam na proposição, implementação e monitoramento do Estado em relação às políticas públicas de Educação do e no Campo, educação a partir do contexto camponês, ressaltando sua cultura, visão de mundo, espaço, modo de vida, organização familiar e trabalho.

Debater políticas públicas é tratar sobre as estruturas de poder e de dominação do Estado capitalista. É discutir sobre conflitos, disputas entre direitos, carências e privilégios que revelam uma luta antagônica, que a cada dia mata no campo brasileiro diversos sujeitos do campo. Sujeitos pobres, que sem perspectivas de vida, trabalho e cultura se veem desfalecidos até de esperança para continuar vivendo. Portanto, enquanto houver o modo de produção que tanto exclui os trabalhadores, haverá relações contraditórias entre MST e o Estado para formulação e implementação de políticas para a Educação do e no Campo, não só no Paraná, mas no Brasil, até que se alcance a educação contra-hegemônica, a emancipação humana e a transformação estrutural da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. Modernização da agricultura. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 477-481.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelho ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1980.

ALVES, G. Globalização como processo civilizatório humano-genérico. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 13/14, p. 37-48. 2002/2003.

AMARAL, W. R. **A Política Pública de Educação e Diversidade da Rede Estadual de Educação do Paraná**: trajetórias e perspectivas. In: II Seminário Estadual de Educação e Diversidade. Faxinal do Céu, 2010.

ANDERSON, P. O 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. p. 9-23.

ANTUNES DE SÁ, R. Reflexões sobre o Estado e as políticas públicas. **Dialogia**, São Paulo, v. 3, p.55-64, out. 2004.

ANTUNES, R. Introdução: a substância da crise. In: MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 9-16.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ARROYO, M. G. **Movimentos Sociais e o conhecimento**: uma relação tensa. In: II Seminário Nacional do MST e a Pesquisa. Cadernos do Iterra, Veranópolis-RS, ano VII, n. 14, p. 35-43, nov. 2007.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, G. M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 65-86.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Caderno 1: A História da Articulação**. Porto Barreiro, 2000a.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Caderno 2:** Temáticas abordadas na II Conferência Estadual. Porto Barreiro, 2000b.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación.** Washington: World Bank, 1996.

BARBOSA, A. F. **O Brasil real:** a desigualdade para além dos indicadores. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

BRANDÃO, E. **História social:** da invasão do Brasil ao maxixe e lambari. Maringá: Massoni, 2003.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, especial, out. 2005.

BENEVIDES, M. V. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOFF, L. **Quarenta anos da Teologia da Libertação.** 2011. Disponível em: <<http://leonardoboff.wordpress.com/2011/08/09/quarenta-anos-da-teologia-da-libertacao/>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BOFF, L. **1964:** Golpe militar a serviço de um golpe de classe. 2012. Disponível em: <<http://leonardoboff.wordpress.com/2012/05/22/1964-golpe-militar-a-servico-de-um-golpe-de-classe/>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

BOITO JR, A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Xamã, 1999.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 125-138, 2003.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez, 1996.

BRASIL. **Constituição 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/.../constituicao.htm>. Acesso em: 16 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**, Distrito Federal, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 36/2001.** Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo. Aprovado em 04 de

dezembro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2001.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 jan. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 09 set. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE, 04 dez. 2002.

_____. **Decreto n. 7.352**, de 4 de nov. de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Decretos/decreto73522010.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2013.

BRECHT, B. **O analfabeto político**. Disponível em:
<<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=493>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

BUCHANAN, J. **Custo e escolha**: uma indagação em teoria econômica. São Paulo: Inconfidentes; Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1993. capítulos 3 e 4.

CABRA Marcado para Morrer. Documentário, DVD. Dir. Eduardo Coutinho. Brasil: Globo Vídeo, 1984. (120 min.).

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J. ; DAMASCENO, M. N. (Org.). **Educação e escola do campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos avançados USP**, São Paulo, vol.15, n.43, set./dez. 2001, p. 207-224.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos**: educação do campo. Curitiba: SEED/PR, 2005.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol.15, n.43, p. 207-24, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a16.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos - Cartilha FUNDEP/DER/MST RS. In: SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST. **Dossiê MST Escola: Documentos e estudos 1990-2001 - Caderno de Educação nº 13 – Edição Especial**. 1. ed. Veranópolis, RS: ITERRA, 2005. p. 18-28.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CAMPOS, M. M. Educação e políticas de combate à pobreza. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 183-191, set./out./nov./dez. 2003.

CAMPOS, R. **Educação Infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

CARTA do Paraná para educação do campo, 2005. Disponível em: <<http://gepppec.blogspot.com.br/2010/08/carta-do-parana-para-educacao-do-campo.html>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

CARTA DA PRÉ-CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Maringá-PR, 2012. Disponível em: <<http://geppge.blogspot.com.br/2012/11/pre-conferencia-de-educacao-do-campo.html>>. Acesso em: 05 nov. 2012.

CARVALHO, A. M. P. A luta por direitos e a afirmação das políticas sociais no Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Sociais**, v. 39, n. 01, p. 16-26, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/bitstream/123456789/900/1/2008_art_A.M.P.de%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2012.

CASTRO, J. de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. 10. ed. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

CASTRO, R. P. Trabalho abstrato e trabalho concreto. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 404-408.

CECILIO, M. A; HIROSE, K; SILVA, I. M. S. e. Educação do campo: políticas e diretrizes. In: CARVALHO, E. J. G; FAUSTINO, R. C. (orgs.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: EDUEM, 2010. p. 180-203.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CERICATO, K. A. S. **Os princípios organizativos e a proposta pedagógica do MST: contradições de sua materialização na Escola Estadual Iraci Salete Strozak**. 215 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Orientadora: Angela Maria Hidalgo. Londrina, 2008.

CHAUÍ, M. A sociedade democrática. In: MOLINA, M. C.; TOURINHO, F.C.; SOUZA JÚNIOR, J.G. **Introdução crítica ao direito agrário**. Brasília: UnB/ IOESP, 2002.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, F. A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro. **Praga**, São Paulo, n. 3, p.19-46, set.1997.

CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Outubro**, São Paulo, n. 5, p. 7-28, 2001.

CHESNAIS, F. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, F. (Org.). **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 35-67.

CHRISTOFFOLI, P. I. A evolução recente da questão agrária e os limites das políticas públicas do governo Lula para o meio rural. In: GEIDEL, J. A. P. (Org.). **Estudos do direito cooperativo e cidadania**. Curitiba, Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPR, n.1, 2007. p. 113-153.

CIAVATTA, M. A construção da democracia pós-ditadura militar – Políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COGGIOLA, Osvaldo. Globalização e alternativa socialista. In: _____. **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997. p. 109-142.

COMILO, M. E. S. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua história. In: MARTINS, F. J. (Org.). **Educação do Campo e formação continuada de professores: uma experiências coletiva**. Porto Alegre: EST Edições; Campo Mourão: FECILCAM, 2008. p. 11-29.

COMILO, M. E. S. **A história da Educação do/no e para o campo no Estado do Paraná e a Práxis da Educação em Querência do Norte**. Disponível em: <http://mariaedic.blogspot.com.br/>. Acesso: 27 dez. 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, CNEC, Luiziânia, 2004. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/declaration-II-conferencia-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-123.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, E. **A globalização e o capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 69-104.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

D'AGOSTINI, A. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DE DECCA, E. S. **1930**: o silêncio dos vencidos. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DEITOS, R. A. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

DEITOS, R. Liberalismo educacional: o receituário de Milton Friedman. In: ZANARDINI, I.; ORSO, P. J. (Org.). **Educação, Estado e sociedade capitalista**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008. p. 25-37.

DELGADO, G. C. **Capital financeiro e agricultura no Brasil**. São Paulo: Ícone, 1985.

DELGADO, N. G. A questão agrária e o agronegócio no Brasil. In: CARTER, M. (org.). **Combatendo a desigualdade social**: o MST e a reforma agrária no Brasil. São Paulo: Unesp, 2010. p. 81-112.

DELGADO, N. G. Commodities agrícolas. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 133-141.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

DEPARTAMENTO intersindical de estatísticas e estudos socioeconômicos; núcleo de estudos de estudos agrários e desenvolvimento rural. **Estatísticas do meio rural - 2008**. Brasília: MDA/DIEESE, 2008.

DEPARTAMENTO Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural; Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Estatísticas do meio rural 2010-2011**. 4. ed. São Paulo: DIEESE/NEAD/MDA, 2011.

DIAS, M. A. James Buchanan e a “política” na escolha pública. **Ponto-e-vírgula**, n.6, p. 201-217, 2009. Disponível em:< <http://www.pucsp.br/ponto-e-virgula/n6/artigos/pdf/pv6-16-marcoantonio.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2011.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. O imperialismo na era neoliberal. **Crítica Marxista**, Campinas, n.18, p.11-36, maio. 2004.

ENGELS, F. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. (trad. Rosa Camargo Artigas e Reginaldo Forti). São Paulo: Global, 1985.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FABRINI, J. E. **Assentamentos de trabalhadores Sem-Terra**: experiências de lutas no Paraná. Laboratório de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (LGeo). Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

FAO/UNESCO. **Educación para la población rural em Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú**. 2004, p. 44-91.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1998.

FAUSTO, B. **A revolução de 1930**: historiografia e história. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FERNANDES, B. M. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro**: formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979-1999). 318 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERNANDES, B. M. O MST e as reformas agrárias do Brasil. **OSAL, Observatório Social de América Latina**, CLACSO, ano IX, n. 24, Buenos Aires, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal24/04mancano.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, F. **Nova República?** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FERNANDES, B. M. **Educação no meio rural**: por uma escola do campo. São Paulo: UNESP, 1997.

FERNANDES, B. M. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro: formação e territorialização do movimento dos trabalhadores rurais sem terra – MST (1979-1999)**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERNANDES, B. M. Questão agrária: conflituosidades e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. (Org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2004. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA.pdf>. Acesso em: 19 set. 2011.

FERNANDES, B. M. Acampamento. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 21-26.

FERNANDES, B. M. Via Campesina. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 765-767.

FERNANDES, B. M. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012c. p. 496- 500.

FERRARO, A. R. Neoliberalismo e políticas sociais: um pé em Malthus, outro em Spencer. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v.9, n.20, p. 21-33, set./dez.1999.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.

FIGUEIREDO, E. S. A.; CARVALHO, M. S.; SIQUEIRA, S. M. M. Financiamento. In: TAFFAREL, C. N. Z.; JÚNIOR, C. L. S.; ESCOBAR, M. O. et al (Org.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010. p. 77-117.

FIORI, J. L. O cosmopolitismo de cócoras. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, CEDES, ano XXII, n. 77, dez. 2001, p. 11-27.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista Faculdade de Educação** [online], São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 abr. 2011.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista Faculdade de Educação** [online], São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 abr. 2011.

_____. O Banco Mundial e a gestão da educação. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Contag, Brasília, 16 e 17 ago. 2010. Disponível em: <http://www.frecesupa.net.br/p/documentos_29.html>. Acesso em: 30 out. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIEDMAN, F. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. Capital humano. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 66-72.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

GALEANO, E. **Os filhos dos dias**. Porto Alegre: L&M Editores, 2012.

GALIANI, C. **Educação e democracia em John Dewey**. Maringá: Eduem, 2009.

GONÇALVES, M. D. S. *et al.* A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná. **Educar Curitiba**, Especial, Curitiba, p. 71-99, 2003. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/2142>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIRARDI, E. P. **Atlas da questão agrária brasileira**. Presidente Prudente, ago. 2008. Meio digital. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

GORENDER, J. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária hoje**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1994. p. 15-44.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2000.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRYNSZPAN, M. A questão agrária no Brasil pós-1964 e o MST. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L.A. . (orgs.). **O Brasil Republicano: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 315-348.

GUHUR, D. M. P. **Contribuição do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST: desafios da educação do campo na construção do projeto popular**. 2010. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UEM, Maringá, 2010.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 115-177.

_____. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 11-96.

_____. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

HAYEK, F. A. V. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HIDALGO, A. M. Tendências contemporâneas da privatização do Ensino Público: o caso do Estado do Paraná. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (orgs.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 167-202.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 33-41, nov. 2001.

IANNI, O. **O ciclo da revolução burguesa no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1984.

_____. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

_____. **Origens agrárias do Estado brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IGNÁCIO, P. C. S. Do modelo agrário-exportador ao capitalismo urbano-industrial: as políticas de formação de força de trabalho no âmbito da educação escolar no Brasil entre 1930 e 1945. **Histedbr On-Line**, Campinas, especial, ago. 2010. p. 131-153, Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art09_38e.pdf > Acesso em 14 out. 2012.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: PNAD: sínteses de indicadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf>. Acesso em: 24 out. 2012.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, DF: INEP, 2007.

INSTITUTO Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Desigual (IPARDES). **Situação social da população do Paraná**. Curitiba: IPARDES, 1992.

_____. **Avaliação das atividades Vilas Rurais**: síntese estadual e macrorregional. Curitiba, 2000. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/webisis.docs/vilas_rurais_avaliacao_sintese.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2012.

KEYNES, J. M. O fim do “laissez-faire”. In: SZMRECSÁNYI, T. (Org.). **John Maynard Keynes**: economia. São Paulo: Ática, 1978. p. 106-126.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Org.) Por uma educação básica do campo. **Memória**, Brasília: UNB, n. 1, 1999.

KOLLING, E. ; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. 1997.

LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: _____. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.151-178.

LEHER, R. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

LEHER, R.; MOTTA, V. C. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 576-585.

LEITE, S. P. Assentamento rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 108-112.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

_____. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. (Tradução: Olinto Beckerman). 3. ed. São Paulo: Global, 1985.

_____. **Aos pobres do campo**. (Tradução: Oswaldo Faria). São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, A. C.; SILVA, I. M. S. Movimento social e a educação: dimensões primordiais no processo de formação humana. In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B. (Org.). **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: EDUEM, 2011, p. 67-88.

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes e históricas e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR; Curitiba: PUC/PR; Palmas: UNICS; Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2004. p. 141-176 (Coleção Memória da Educação).

MANIFESTO da Educação do Campo do Estado do Paraná. **10 anos da Carta de Porto Barreiro**. Faxinal do Céu: Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo e Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2010. Disponível em: <http://educampopr.pbworks.com/f/manifeto_educacao_do_campo.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.

MARTINS, A. S. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009. p. 33-58.

MARTINS, A. S.; OLIVEIRA, D. M.; NEVES, L. M. W.; MELO, M. P.; SANTOS, M. A. C. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 97-153.

MARTINS, J. S. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MARTINS, J. S. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Petropólis: Vozes, 1984.

MATTOSO, Jorge. O Brasil herdado. In: SADER, Emir; GARCIA, Marco Aurélio (Org.). **Brasil, entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo/Boitempo, 2010. p. 31-55.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011. p. 570-592.

_____. Introdução à crítica da economia política. In: _____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 199-229.

MARX, K. A metafísica da economia política. In: _____. **Miséria da filosofia**: resposta à filosofia da Miséria do Sr. Proudhon. Tradução e Introdução de José Paulo Netto. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982. p. 101-119.

MARX, K.; ENGELS F. **A Ideologia Alemã**. (Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavani Martorano). São Paulo: Boitempo, 2007

_____. **A Ideologia Alemã**. 5. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Crítica da educação e do ensino**. (Tradução: Ana Maria Rabaça). Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAZZUCCHELI, F. **A contradição em processo**: o capitalismo e suas crises. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 15-46.

_____. A Crise em Perspectiva: 1929 e 2008. **Novos estudos** – CEBRAP [online], n. 82: p. 57-66, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/nec/n82/03.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2012.

MELO, M. P.; FALLEIROS, I. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005.

MENDES, M. M. **A Escola do Campo e seu significado**: o ponto de vista de professores e professoras da Rede Estadual de Educação do Paraná. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Maria F. Braga Garcia. Curitiba, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização**. In: Coletivo Socialismo e Liberdade. PSOL. 2006, p. 1-11. Disponível em: <http://resistir.info/serpa/comunicacoes/meszaros_globalizacao.html>. Acesso em: 25 nov. 2011.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2006.

MINISTÉRIO do Desenvolvimento Social e Combate a Pobreza – MDS. **Relatório de Informações Sociais** – RI detalhado dos Programas Sociais no Brasil em 2012. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Riv3/geral/index.php>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Orienta o novo Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.

_____. **CONAE Documento Final: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília: MEC, 2010.

MOLINA, M. C. Políticas públicas. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 585-594.

MOLINA, M. C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010, p. 137-149.

MORAES, R. **Liberalismo clássico: notas sobre sua história e alguns de seus argumentos**. Campinas: IFCH/UNICAMP, n. 40, 2000. (Textos Didáticos).

_____. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

MOREIRA, J. A. da S.; LARA, A. M. de B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

MORISAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **25 anos depois**. Disponível: <<http://www.mst.org.br/jornal/289/destaque>>. Acesso em: 29 fev. 2012.

MST. **Escola itinerante do MST: história, projeto e experiências.** Cadernos da Escola Itinerante do MST, Curitiba, v. 8, n.2, 2008.

_____. Experiências atuais de cooperativas. **Notícias da Região Sul**, 2009. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/8610>>. Acesso em: 31 dez. 2012.

_____. **Linhas básicas da proposta de educação do MST para as escolas de acampamentos e assentamentos** (documento para discussão). São Paulo: Setor de Educação, 1990.

_____. **Linhas básicas da proposta de educação do MST para as escolas de acampamentos e assentamentos** – documento para discussão. Setor de Educação, São Paulo, 1990.

_____. **MST: lutas e conquistas.** 2. ed. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2010. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/sites/default/files/MST%20Lutas%20Conquistas%20PDF.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2012.

_____. Pela transformação da agricultura brasileira. **Jornal Sem Terra**, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornal/270/editorial>>. Acesso em: 30 dez. 2012.

_____. **Por que a desapropriação de terras está parada no governo Dilma?** Biblioteca, Notícias, jan.2013. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/content/por-que-desapropriacao-de-terras-esta-parada-no-governo-dilma>>. Acesso em 09 de jan. 2013.

_____. **Preparação dos Encontros Estaduais e 9º Encontro Nacional do MST: Textos de estudo.** Caderno de Formação n. 25. São Paulo: Peres, 1997.

_____. **Princípios da Educação no MST.** São Paulo, MST, Caderno de Educação, n.8, 1997.

_____. **Requião afirma que MST é benção de Deus.** Biblioteca, Notícias, abril 2004. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/2060>>. Acesso em: 23 dez. 2012.

_____. Setor de Educação do Paraná. **Dados sobre educação do campo: Acampamentos e assentamentos.** Paraná: MST-PR, 2011.

MUNARIM, A. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 15-26.

MUNARIM, A. et al. Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, B.; VENDRAMINI, C. R. (Org.). **Educação do campo: desafios teóricos e práticos.** 1. ed. Florianópolis: Insular, 2009. p. 53-67.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: **GT 03: Movimentos Sociais e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

NAGEL, L. H. Educação via Banco Mundial: Imposição ou Servidão necessária?. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINO AMERICANA, 5., 2001, São José da Costa Rica. **Anais...** São José da Costa Rica: [S. 1.], 2001, p.1-10.

NASCIMENTO, C. G. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputa**. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2009.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capitalismo educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NORDER, L. A. C. **Políticas de assentamento e localidade: os desafios da reconstituição do trabalho rural no Brasil**. Universidade de Wageningen, 2004.

OIKAWA, M. **Porecatu: a guerrilha que os comunistas esqueceram**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, A. U. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Org.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, D.A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 24-28.

OLIVEIRA, J. **Desterro: uma cronologia da violência no campo no Paraná na década de 90**. Curitiba: CPT, 2006a.

OLIVEIRA, A. P. M. **Ideologia Política e Educação: a proposta pedagógica do MST e as escolas do campo**. 148. f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. Elpídio Serra. Maringá, 2006b.

OTTONE, E. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética). Brasília, DF: MEC/INEP, 1993.

PARANÁ. SEED. **Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM)**. Curitiba, 1996.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 1.011/2010**, de 06 de out. de 2010. Disponível em: <
http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. **Projeto de Inclusão e desenvolvimento territorial** – Gestão Ambiental. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. Secretaria do Estado da Agricultura e do Abastecimento, Curitiba, 2010b.

_____. **Projeto de Inclusão e desenvolvimento territorial** – PROTERRITÓRIO. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. Secretaria do Estado da Agricultura e do Abastecimento. Documento 8, Curitiba, 2010a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Curitiba: SEED, 2006.

_____. **Carta de Porto Barreiro**. Porto Barreiro, 02-05 nov. 2000. Disponível em: <
<http://gepppec.blogspot.com.br/2010/08/carta-de-porto-barreiro.html>>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. **Legislação Educação do Campo**.
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=564>. Acesso em: 28 dez. 2012.

_____. **Mapeamento da Pobreza no Paraná**. Londrina: IAPAR, 2003.

_____. **Paraná: Construindo a Escola Cidadã**. Curitiba, 1992.

_____. **Projeto Qualidade do Ensino Público do Paraná**. Curitiba, 1994.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos Temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Educação do Campo. **II Caderno Temático da Educação do Campo**. Curitiba: SEED-PR, 2009.

_____. Secretaria do Estado de Agricultura e do Abastecimento. Secretaria de Estado e da Educação. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. Súmula que institui no âmbito da Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento - SEAB, o Sistema

Estadual de Profissionalização Agrícola – CEPA. **Decreto nº 1.285** de 03 de setembro de 1999. Curitiba, 1999. Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=25284&indice=1&totalRegistros=146>. Acesso em: 06 ago. 2012.

PAULANI, L. M. Projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). **Fundamentos da Educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz; EPSJV, 2006.

PEREIRA, L. C. B. Do estado patrimonial ao gerencial. In: SACHS, I.; WILHEIM, J.; PINHEIRO, P. S. (Org.). **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 222-259.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro** (1944-2008). 2009. 366f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2009.

PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FCV, 2005.

PERRUDE, M. R. S.; LARA, A. M. B. Políticas públicas para a Educação Básica: os novos padrões de gestão. In: LARA, A. M. B.; KOEPEL, E. C. N. (Org.). **Gestão educacional: Coleção formação de professores – EAD**, n. 37. Maringá: Eduem, 2010, p. 43-60.

PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, W. J.; OURIQUES, N. D. (Org.). **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC**. São Paulo: Xamã, 1997. p.15-38.

PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã. 2003.

PINASSI, M. O. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a completude destrutiva do capital. In: PINASSI, M. O. **Da miséria ideológica à crise do capital: uma reconciliação histórica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

PIRES, D. E. Divisão social do trabalho. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p.125-130.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A nova questão agrária e a reinvenção do campesinato: o caso do MST. **OSAL, Observatório Social de América Latina**. Buenos Aires, CLACSO, ano VI, n.16, 2005.

POULANTZAS, N. **Poder Político e Classes Sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PRADO, L. C. D.; EARP, F. S. O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Org.). **O Brasil Republicano: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 207-241.

PRIORI, A.; POMARI, L. R. Ditadura militar: repressão e violência política contra os movimentos sociais. In: VILLALOBOS, J. U. G. (org.). **Geografia e movimentos sociais no Paraná**. Maringá: Programa de Pós-Graduação em Geografia – UEM, 2001. p. 37-58.

PUZIOL, J. K. P. **Políticas para educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná: forças contra-hegemônicas**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Irizelda Martins de Souza e Silva. Maringá, 2012.

RAMOS, M. Projeto de formação humana e mediações históricas. In: **Trabalho Educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação de trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFPRJ, 2010.

REDE de comunidades e movimentos contra a violência. **Os muros nas favelas e o processo de criminalização**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://global.org.br/programas/os-muros-nas-favelas-e-os-processos-de-criminalizacao/>>. Acesso em: 06 jun. 2012.

REIS, I. O. Projeto Vilas Rurais (Curitiba, PR). In: FUJIWARA, L. M.; ALESSIO, N. L. N.; FARAH, M. F. (Org.). **Experiências de Gestão Pública e Cidadania**. São Paulo: Programa Gestão Pública e Cidadania, 1998. p. 3-11.

RESENDE, M.; MENDONÇA, M. L. As políticas do Banco Mundial são iguais em todo o mundo. In: MARTINS, M. D. (Org.). **O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia**. São Paulo: Viramundo, 2004a. p. 7-10.

RESENDE, M.; MENDONÇA, M. L. A contra-reforma agrária no Brasil. In: MARTINS, M. D. (Org.). **O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia**. São Paulo: Viramundo, 2004b. p.75-82.

RIZO, G. Relatório Delors: a educação para o século XXI. IN: CARVALHO, E. J. G. de; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: Eduem, 2010.

ROCHA, S. Crise, estabilização e pobreza – 1990-1995. **Revista de Conjuntura Econômica**, Rio de Janeiro, FGV, p. 22-26, jan. 1997.

RODRIGUES, N. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

RODRIGUES, M. M. Educação ao Longo da Vida: a instituição de um novo paradigma de sistema educacional e a eterna obsolescência humana. **UNirevista**, São Leopoldo, RS, v. 1, n. 2, p. 1-12, abr. 2006.

ROMAGNANI, P. **A trajetória da educação profissional no Instituto Politécnico Estadual**: transpondo o muro da escola. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2002.

ROSEMBERG, F. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROSSET, P. O bom, o mau e o feio: a política fundiária do Banco Mundial. . In: **O Banco Mundial e a Terra**: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia. São Paulo: Viramundo, 2004. p. 16-26.

SADER, E. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 35-37.

SADER, E. Brasil, de Getúlio a Lula. In: SADER, E.; GARCIA, M. A. (Org.). **Brasil, entre o passado e o futuro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Boitempo, 2010. p. 11-29.

SAES, D. O conceito de Estado Burguês. In: _____. **Estado e democracia**: ensaios teóricos. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1998. p. 15-50.

SAES, D. A política neoliberal e o campo político conservador no Brasil atual. In: _____. **República do capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001. p. 81-91.

SAMPAIO, P. A. Prefácio. In: **O Banco Mundial e a Terra**: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia. São Paulo: Viramundo, 2004. p. 11-15.

SANDRONI, P. **Novo dicionário de economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.

SANFELICE, J. L. Fontes e história das políticas educacionais. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Curitiba: PUC; Palmas: UNICS; Ponta Grossa: UEPG, 2004. p. 97-108.

SANTIAGO, V. **Francisco Julião**: Luta, paixão e morte de um agitador. Recife: Assembleia Legislativa, 2001. (Série Perfil Parlamentar Século XX, 8).

SANTOS, C. E. F. dos; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. de. Concepção de Educação do Campo. In: TAFFAREL, C. N. Z.; JÚNIOR, C. L. S.; ESCOBAR, M. O. *et al* (Org.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010, p. 13-65.

SANTOS, C. A. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito a educação. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Unb, Brasília, 2009.

SAPELLI, M. L. S.; GATTI, S.; NAPOLI, A. P. Pedagogia do campo: a serviço de quem? In: CZERNISZ, E. C. S.; PERRUDE, M. R. S.; AOYAMA, A. L. F. (orgs.). **Política e gestão da educação: questões em debate**. Londrina: UEL, 2009.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Curitiba: PUC-PR; Palmas: UNICS; Ponta Grossa: UEPG, 2004. p.3-12.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SCAFF, E. A. S. Cooperação internacional para o planejamento de educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007.

SCHAFRANSKI, M. D. O desenvolvimento do capitalismo no Brasil e seus efeitos sociais. In: OLIVEIRA, R. de C. (Org.). **Sociologia**: consensos e conflitos. Ponta Grossa: UEPG, 2001. p.149-173.

SCHEREINER, D. F. **Entre a exclusão e a utopia**: um estudo sobre os processos de organização da vida cotidiana nos assentamentos rurais – região sudoeste/oeste do Paraná. 461 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

SCHERER-WARREN, I. Para uma metodologia de pesquisa dos Movimentos Sociais e Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 117-132.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. p. 11-52.

SECADI . **Programas e Ações**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817>. Acesso em: 15 jan. 2013.

SECRETARIA de Estado da Educação; Superintendência da Educação; Departamento da Diversidade; Coordenação da Educação do Campo. **Cadernos Temáticos da Diversidade: as Escolas Públicas do Campo no Estado do Paraná: uma identidade em construção.** Curitiba: SEED-PR, 2010.

SERRA, E. **O processo de ocupação e a luta pela terra agrícola no Paraná.** Tese (Doutorado em Organização do espaço urbano e rural). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Rio Claro, 1991.

SERRA, E. Colonização, uso da terra e conflitos rurais no Paraná. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA (EGAL), 12, Montevideú. **Anais...** Montevideú, 2009.

SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST. **Dossiê MST Escola: Documentos e estudos 1990-2001.** 1. ed. Veranópolis, RS: ITERRA, 2005.

SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST. **Dossiê MST Escola: Documentos e estudos 1990-2001** - Caderno de Educação nº 13 – Edição Especial. 1. ed. Veranópolis, RS: ITERRA, 2005.

SENAR-PR; FAEP; SINDICATO RURAL. **Boletim informativo.** Ano XXV. n. 1120, nov. 2010. Disponível em:
<<http://www.sistemafoep.org.br/Adm/Multimedia/BoletimInformativo/caminhoArquivo/153.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã, 2009, p. 27-62.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B. (Org.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos.** Maringá: EDUEM, 2011.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. ; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na “reforma” do Estado.** São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, W. S. da.; SÁFADI, T.; JÚNIOR, L. G. de C. Uma análise empírica da volatilidade do retorno de commodities agrícolas utilizando modelos ARCH: os casos do café e da soja. **Revista de Economia e Sociologia Rural,** Rio de Janeiro, v. 43, n. 01, p. 119-134, jan./mar. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/resr/v43n1/25839.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2012.

SILVA, F. C. T. Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil, 1974-1985. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. (Org.). **O Brasil Republicano: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 243-282.

SILVA, S. T. **PROEM: Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná: uma política de ensino adequada à nova forma de acumulação capitalista**. Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. 1999.

SILVA, I. L. F. Reforma ou contra-reforma no Sistema de Ensino do Estado do Paraná? uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Org.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 127-166.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Volume 1. (Coleção Os Economistas). p. 65-76.

SOARES, L. T. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOUZA, H. J. **Como se faz análise de conjuntura**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, M. A. As relações entre o Movimento dos Sem Terra – MST e Estado: Encontros e desencontros na Educação de Jovens e Adultos dos Assentamentos Rurais. In: DAGNINO, E. (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e Movimentos Sociais do Campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Pedagogia: Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação do Campo**. Ponta Grossa, PR, 2011.

_____. A Educação é do campo no Estado do Paraná? In: SOUZA, M. A. (Org.). **Práticas Educativas do/no Campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011, p. 25-40.

_____. **Educação do Campo: Ações Governamentais no Estado do Paraná**. 2009.

Disponível em: <

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PA-040-07.pdf>>.

Acesso em: 21 jan. 2013.

_____. **Educação e cooperação nos assentamentos do MST**. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

SOUZA, M. A.; BELTRAME, S. A. B. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010, p. 84-93.

SOUZA, M. A.; ROTTA, M. C. Movimentos Sociais e Governos na definição de políticas da Educação do Campo. In: COSTA, L. C. (Org.). **Estado e democracia: pluralidade de questões**. Ponta Grossa: UEPG, 2008, p. 219-246.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **A questão agrária no Brasil: a classe dominante agrária – natureza e comportamento 1964-1990**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

STÉDILE, J. P. Entrevista concedida ao Programa Exclusivo R7 do canal Record News, em 05 de abril de 2012.

_____. **O dilema da Reforma Agrária no Brasil do agronegócio**. Biblioteca, Notícias. jan. 2013. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/content/joao-pedro-stedile-o-dilema-da-reforma-agraria-no-brasil-do-agronegocio>>. Acesso em 08 jan. 2013.

TERRA DE DIREITOS. Organização de Direitos Humanos. **Acusados de matar trabalhadores do MST em 1997 vão a júri popular nesta terça-feira**. Biblioteca, Notícias, dez. 2010. Disponível em: <<http://terradedireitos.org.br/biblioteca/acusados-de-matar-trabalhadores-do-mst-em-1997-va-a-juri-popular-nesta-terca-feira-14/>>. Acesso: 17 out. 2012.

TITTON, M. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidades e possibilidades**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul./dez. 2005.

TORRES, M. R. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez; 1998.

TOUSSAINT, E. **A bolsa ou a vida a dívida externa do Terceiro Mundo: as finanças contra os povos**. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

TULLOCK, G. Parte I: A teoria da escolha pública. In: TULLOCK, G.; SELDON, A.; BRADY, G. L. **Falhas do governo: uma introdução à teoria da escolha pública**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal. 2005. p. 15-91.

VIEIRA, S. L. **Política e planejamento educacional**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

_____. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, S. L. **Políticas internacionais e educação**: uma agenda para debate. In: VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. Política e planejamento educacional. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001b. p. 43-72.

VIEIRA, E. Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**: conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa- Programas nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001. p. 17-26.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Tradução: André Telles. Digitalização: Sabotagem, 2004.

WANDERLEY, L. E. Espaço público e educação. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e misérias no ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S. & NORONHA, O. M. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZAAR, M. H. O processo migratório no extremo oeste do estado do Paraná/Brasil com a construção da Hidrelétrica Binacional Itaipu. **Scripta Nova**, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, n. 69. Disponível em: <(http://www.ub.edu/geocrit/sn-69-47.htm)>. Acesso em: 5 abril 2012.