

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

**POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A CONSTRUÇÃO DE
ESTRATÉGIAS PARA O MST NO PARANÁ E A AÇÃO DE AGÊNCIAS
INTERNACIONAIS**

Kethlen Leite de Moura

**MARINGÁ
2013**

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

**POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS
PARA O MST NO PARANÁ E A AÇÃO DE AGÊNCIAS INTERNACIONAIS**

Dissertação apresentada por Kethlen Leite de Moura,
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.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a).: Irizelda Martins de
Souza e Silva

MARINGÁ
2013

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

M929p Moura, Kethlen Leite de
Política da educação do campo: a construção de estratégias para o MST no Paraná e a ação de agências internacionais / Kethlen Leite de Moura. -- Maringá, 2013.
291 f. : il. color., figs., tabs., mapas

Orientador: Prof.a Dr.a Irizelda Martins de Souza e Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Educação do campo - Políticas públicas - Paraná. 2. Educação do campo - Políticas educacionais - Agências internacionais. 3. Educação do campo - Movimentos sociais do campo. I. Silva, Irizelda Martins de Souza e, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 370.91734
ECSL-00965

KETHLEN LEITE DE MOURA

**POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A CONSTRUÇÃO DE
ESTRATÉGIAS PARA O MST NO PARANÁ E A AÇÃO DE AGÊNCIAS
INTERNACIONAIS**

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^o. Dr. Roberto Antônio Deitos – UNIOESTE – Cascavel

Prof^a. Dra. Maria Aparecida Cecílio – UEM

Prof^a. Dra. Ângela Mara de Barros Lara – UEM – Suplente

Prof^a. Dra. Olinda Evangelista – UFSC – Suplente

Data de Aprovação: 27 de março de 2013.

*Dedico este trabalho à minha amada mãe Judith Maria,
que tem força e garra. A essa mulher que me ensinou a
ter fé na vida!*

*A todos os pobres brasileiros que é uma gente que ri
quando deve chorar e não vive apenas aguenta!*

*E aos Sem-Terra, pois sabem quem são, o que querem e
onde querem chegar.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pois foi Ele quem me fez vitoriosa e concedeu a graça de chegar até aqui. Deus foi meu melhor amigo e companheiro nesta jornada, sustentou-me em Seus braços nas horas de tristeza, doença, alegria, indecisão e foi meu único companheiro nos momentos de solidão que é a escrita da dissertação. Seu conforto foi imprescindível para prosseguir nesta jornada de estudos que não se esgotam aqui!

Agradeço a minha mãe Judith que é a pessoa mais especial da minha vida. Ela me deu forças quando eu mais precisei, ela trabalhou para pagar meus estudos, abdicou de seu tempo para realizar o meu sonho! Com todo seu amor, fé e graça não deixou com que eu desanimasse, sempre me apoiou, riu e chorou comigo por telefone. E essa mãe tão maravilhosa entendeu todas as vezes que eu fiquei meses sem voltar para casa!

Ao meu pai Nivaldo, obrigada pelas sessões de divã que possibilitaram um crescimento dolorido, mas que valeram a pena. É meu pai, o tempo passa e deixa em seu rosto as marcas das lutas. Pai agradeço, pela minha vida e por você fazer parte dela.

À minha avó Carolina, as tias Nair e Cristina e aos meus irmãos Kelly e Michel obrigada pelo incentivo.

A minha orientadora Professora Irizelda, que com muita atenção e paciência pegou em minha mão e direcionou os caminhos que deveriam ser trilhados. Ela tornou-se mais que uma orientadora, durante esses 6 anos de parceria acadêmica, desde a graduação até a pós-graduação. A Iriz transformou-se em uma grande mãe-amiga. Ajudou, incentivou, confortou-me nas horas difíceis e permitiu que eu desfrutasse de sua sabedoria e amizade.

À Professora Maria Aparecida Cecílio que com muita calma, simplicidade e ternura, acompanhou meus passos durante este tempo que passamos juntas. Sou grata por seus ensinamentos, eles me inspiraram a ser uma pesquisadora.

Ao Professor Roberto Antônio Deitos por ter aceitado prontamente o convite para participar da banca de qualificação e defesa. Por sua cordialidade e cavalheirismo ao direcionar orientações que foram de grande utilidade para a conclusão desta dissertação.

A Professora Ângela Mara de Barros Lara e a Professora Olinda Evangelista por terem aceitado o convite para suplência de banca.

Aos professores Amélia Kimiko Noma, César de Alencar Arnaut de Toledo, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho e Marcília Rosa Periotto agradeço a atenção dedicada, pelas indicações de leitura e sobre toda a discussão acadêmica permeada em sala de aula. A vocês grandes professores da graduação e da pós-graduação que fizeram parte desta trajetória de vida, seus fundamentais ensinamentos e conhecimentos inspiraram minha vida profissional.

Aos Coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo apoio e colaboração no decorrer do curso, Professoras Rosângela Célia Faustino, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho e Maria Cristina Gomes Machado.

Meu cordial agradecimento a Márcia Galvão e Hugo Alex da Silva, por sempre estarem dispostos a nos atender dando todo o suporte necessário durante o Mestrado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE/CNPq) e seus integrantes: Ana Paula, Caroline, Cecílio, Darlene, Elias, Gislaine, Irizelda, Kiyomi, Nice, Rebeca e Rozenilda, pelo companheirismo em aulas monitoradas, jornadas e estudos. O trabalho coletivo realizado aperfeiçoou meus estudos na temática da Educação do Campo.

Aos meus estimados amigos Luís Carlos, Cibele e Lie obrigada pelos sorrisos e risos, por incentivarem e me apoiarem. Esta caminhada não seria a mesma sem vocês!

Ao Vitor com sua positividade me encorajou a prosseguir no caminho pelo título de Mestre.

À amiga Caroline Mari pelas nossas discussões científicas, pela amizade constante durante esses 7 anos. Obrigada por me escutar nos momentos que eu mais precisei, por seu ombro amigo quando chorei, ao me acompanhar nessa trajetória ‘doida’ que é a academia. Palavras não expressam o tamanho da minha gratidão a tudo que me ofereceu!

Aos meus colegas de curso, em especial à Daiane, a quem aprendi a cultivar uma sincera amizade. E também a Thaís, Keros, Ester, Laila, Érica, Alex, Meire, Mariana, Bárbara, Dyeinne, Raquel, Valdiléia, Adriene, Cássia e Marilene obrigada pelo convívio durante todo o tempo de curso. E também a Janice Carina Groth (*in memoriam*) que partiu, e infelizmente não completou o fim desta jornada conosco.

Ao Assentamento Pontal do Tigre e a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes que sempre nos receberam muito bem, e por nos mostrarem que a luta e a organização é necessária e fundamental para assegurar o direito a Educação do Campo. Em particular à Maria Edi da Silva Comilo uma mulher guerreira, que traz em seu sorriso o brilho da luta e da felicidade!

A Escola de Agroecologia Milton Santos pela parceria em projetos, pesquisas e eventos. Principalmente, Cida e Dominique vocês demonstraram que a caminhada em prol da política pública para a Educação do Campo é longa.

A CAPES pelo apoio financeiro deste projeto.

Sou grata a todos que de alguma forma participaram desta conquista. Pois hoje vivo a realidade de um sonho concretizado, mas para chegar até aqui foi preciso muito esforço, luta, lágrimas, sorrisos, determinação, perseverança, ousadia e coragem. Mais uma vez obrigada meu Deus!

“Tudo neste mundo tem o seu tempo; cada coisa tem a sua ocasião. Há tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de arrancar; tempo de matar e tempo de curar; tempo de derrubar e tempo de construir. Há tempo de ficar triste e tempo de se alegrar; tempo de chorar e tempo de dançar; tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntá-las; tempo de abraçar e tempo de afastar. Há tempo de procurar e tempo de perder; tempo de economizar e tempo de desperdiçar; tempo de rasgar e tempo de remendar; tempo de ficar calado e tempo de falar” (Eclesiastes 3:1-7).

“E nessas marcas de bravos lutadores, iniciamos a edificação de novos seres construtores, de um projeto que nos levará à nova sociedade. Marchamos por saber que em cada coração há uma esperança, há uma chama despertada em cada peito, e a mesma luz é que nos faz seguir em frente, e tecer a história assim do nosso jeito. Marchar se faz necessário, para espantar os abutres desta estrada e construir sem medo o amanhecer. Pois se eternos são os sonhos, eterna também é a certeza de vencer” (Ademar Bogo).

“Quem acredita dê as mãos e vamos embora, pois quem tropeça no primeiro desatino é pouca força na construção dessa história [...] não adianta inventar outros caminhos, porque jamais vão conseguir nos convencer! Capitalismo nunca foi de quem trabalhar, nossos direitos só a luta faz valer” (José Pinto de Lima – militante Sem-Terra).

“Para aqueles com estômago elitista, lugar de peão é na fábrica produzindo, alimentando a bomba do capitalismo” (Leonardo Boff).

“O sistema social está profundamente doente quando um camponês trabalha na terra pensando que, se ele é camponês, é porque não era inteligente o bastante para tornar-se professor” (Simone Weil).

“Nas favelas, no Senado, sujeira pra todo lado, ninguém respeita a Constituição, mas todos acreditam no futuro da nação [...]. No Amazonas, no Araguaia, na baixada fluminense, Mato Grosso, Minas Gerais e no Nordeste tudo em paz. Na morte o meu descanso, mas o sangue anda solto, manchando os papéis e documentos fiéis...ao descanso do Patrão [...]. Terceiro mundo, se foi, piada no exterior, mas o Brasil vai ficar rico, vamos faturar um milhão! Quando vendermos todas as almas dos nossos índios num leilão. Que país é esse?” (Que país é esse? – Legião Urbana).

MOURA, Kethlen Leite de. **Política da Educação do Campo: a construção de estratégias para o MST no Paraná e a ação de agências internacionais**. 291 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Irizelda Martins de Souza e Silva. Maringá, 2013.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar as ações discursivas para a educação do campo divulgadas nos documentos do Banco Mundial, UNESCO e CEPAL, apreendendo suas influências nos documentos do Ministério da Educação (MEC) e como essas orientações repercutem na política educacional do campo no estado do Paraná, a partir de 1990. Esta pesquisa exploratória de cunho documental e bibliográfico buscou apreender o cenário histórico-político e a dinâmica do capital por meio da natureza orgânica do capitalismo vigente, evidenciando sua contradição e caracterizando pressupostos reais a respeito das orientações macroeconômicas ao qual a educação do campo está inserida. A luta pela terra está vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), mediante esses embates o MST encabeça uma educação voltada para os sujeitos do campo, uma forma de educar a fração da classe trabalhadora que vive do e no campo, potencializando a formação militante e que os sujeitos questionem a hegemonia da escola capitalista. A problemática da educação do campo tem sido discutida nos documentos propalados por agências internacionais, enfatiza-se a educação rural nos documentos oficiais do Banco Mundial, UNESCO e CEPAL, conduzindo discursos justificadores para uma política de educação rural a fim de fixar o homem no campo e conseqüentemente aliviar a pobreza no meio rural. Desta maneira, analisamos os documentos destas agências debatendo como as recomendações internacionais influenciam a produção de documentos do Ministério da Educação – MEC, destinados a atender as especificidades da educação do campo. Com a finalidade de evidenciar a política educacional do campo investigamos a política educacional do campo e a trajetória da educação do campo no estado do Paraná, pontuando avanços, desafios e limites, pós 1990. As recomendações de agências internacionais propõem condicionalidades aos países signatários como o Brasil, como reformas na estrutura da educação. Os programas destinados à educação disseminaram políticas discursivas e ideológicas para enfrentar o fracasso escolar e combater o analfabetismo. Essas políticas abrangem o alívio da pobreza e a educação nas zonas rurais. Esta dissertação busca construir conhecimentos para além da educação rural. O objeto estudado parte do pressuposto que a educação do campo sofre influência de agências internacionais e que o MST procura por meio da participação sociopolítica dos sujeitos demonstrar a execução de caminhos pedagógicos para além do capital.

Palavras-chave: Educação. Política Educacional. Educação do Campo. Agências Internacionais.

MOURA, Kethlen Leite de. **Politics of Education Field: building strategies for the MST in Paraná and action from international agencies**. 291 fls. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Irizelda Martins de Souza e Silva. Maringá, 2013.

ABSTRACT

This dissertation aims to examine the discursive actions for rural education, disclosed in the documents of the World Bank, UNESCO and CEPAL, comprising their influences in the documents of the Ministry of Education (MEC) and how these guidelines affect the rural educational policy in Paraná state, since 1990. This exploratory research of documentary and bibliographic approach search to apprehend the historical-political scenery and capital dynamics through organic nature of capitalism in force, demonstrating its contradiction and featuring real assumptions about the macroeconomic guidelines to which the rural education is inserted. The struggle for land is linked to the Movement of Landless Rural Workers (MST), by these encounters MST leads an education focused on the field subject, a way of educating the fraction of the working class and living in the field, increasing militant and that training subjects to question the hegemony of the capitalist school. The issue of rural education has been discussed in the documents publicized by international agencies, we emphasize rural education in the official documents of the World Bank, UNESCO and CEPAL, leading to speeches justifying a policy of rural education in order to secure the man in the field and consequently alleviate poverty in rural areas. Thus, we analyze the documents debating these agencies as international recommendations influence the production of documents from the Ministry of Education - MEC, designed to meet the specific rural education. In order to highlight the educational policy field we propose to investigate the educational policy field and the trajectory of rural education in the Paraná state scoring advances, challenges and limits, post 1990. The recommendations of international agencies proposed conditionalities to the signatory countries like Brazil, as reforms in the structure of education. The programs aimed to spread education policy discourse to confront school failure and combat illiteracy, to which these policies include poverty alleviation and education in rural areas. However, this dissertation seeks to build knowledge beyond the rural education. The object studied assumes that rural education is influenced by international agencies and the MST seeks through sociopolitical participation of individuals demonstrate the implementation of educational paths beyond the capital.

Key words: Education. Educational Policy. Education field. International Agencies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Despesas no Brasil da agência para o desenvolvimento internacional.....	76
Tabela 2 - Políticas de reforma estrutural na América Latina e Caribe.....	81
Tabela 3 - Resultados acumulados de 1990/2011.....	96
Tabela 4 - Percentual de maior pobreza no Brasil	155
Tabela 5 - Percentual de menor pobreza no Brasil	156
Tabela 6 - Cursos e cartilhas oferecidas pelo SENAR ao trabalhador do campo.....	159
Tabela 7 - Síntese da estrutura de intervenção social do Estado brasileiro	170
Tabela 8 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação do domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004.....	182
Tabela 9 - Categorias disseminadas por agências internacionais no que tange a educação, em destaque a educação do campo/rural	192
Tabela 10 - Categorias dos documentos preconizados pelo MEC, no que tange a educação do campo/rural.....	193
Tabela 11 - Famílias assentadas no Paraná de 1981 a 1986	211
Tabela 12 - Categorias discursivas apresentadas nos documentos promulgados pelo Governo do Estado do Paraná e a Secretaria de Estado da Educação	243

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelos institucionais, formas de propriedade e de administração	89
Figura 2 - Processo político e econômico.....	91
Figura 3 - Divisões estruturais dos poderes no Brasil	93
Figura 4 - Objetivos e organização do MST	111
Figura 5 - Instâncias superiores do poder mundial.....	133
Figura 6 - Objetivos do movimento em gestação	197

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participações setoriais na desestatização	96
Gráfico 2 - Evolução da pobreza e da desigualdade na América Latina	167
Gráfico 3 - América Latina (17 países): avanço na redução da pobreza extrema e da pobreza total, entre 1990 e 2000	169
Gráfico 4 - Investimentos do Banco Mundial no Brasil	226

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - População de pobres por contexto geográfico.....	153
Mapa 2 - Proporção de pobres por Município (área rural)	154
Mapa 3 - Violência no Campo Paranaense de 1980 a 1999	201
Mapa 4 - Ocupações de terra no Paraná em 1988	208
Mapa 5 - Ocupações de terra no Paraná de 1988 a 2006.....	219

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRA	Associação Brasileira de Reforma Agrária
ADECON	Associação de Desenvolvimento Comunitário de Querência do Norte
ALC	América Latina e Caribe
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do 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
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte
CEDES	Centro de Estudos de Educação e Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CFR	Council of Foreign Relations
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNA	Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos no Brasil
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
CNTEEC	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura
CONAM	Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONARCEF	Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSED	Conselho Nacional de Secretários em Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPA	Cooperativa de Produção Agropecuária
CPFL	Companhia Paulista de Força e Luz
CPS	Cooperativa de Prestação de Serviços
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCE	Diretrizes Curriculares de Educação do Campo
EAC	Escola de Aviação Civil
Ed. do C.	Educação do Campo
EDURURAL	Educação Rural
EPT	Educação para Todos
EUA	Estados Unidos da América
FASUBRA	Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras
FBAPEF	Federação Brasileira das Associações de Profissionais de Educação Física
FENAJ	Federação Nacional de Associações Juvenis
FENOE	Federação Nacional de Orientadores Educacionais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação
GATT	Acordo Geral sobre Comércio e Tarifas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPC	Modo de Produção Capitalista
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
NEBAs	Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem
NEB	Projeto de Educação Básica para o Nordeste
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos

ONG	Organização Não-Governamental
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PCB	Partido Comunista do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional de Distribuição do Livro Didático
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRORURAL	Projeto Integrado de Apoio ao Pequeno Produtor Rural
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SAPPP	Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SNPC	Serviço Nacional de Proteção de Cultivares
SUED	Superintendência da Educação
TFP	Tradição, Família e Propriedade
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UDR	União Democrática Ruralista
ULTAB	União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNCTAD Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. O CENÁRIO HISTÓRICO-POLÍTICO E A DINÂMICA DO CAPITALISMO: TRANSFORMAÇÕES NA HISTÓRIA.....	35
2.1 A origem do Estado burguês: considerações	35
2.1.1 Características do capitalismo e a formação de sua crise.....	40
2.1.2 <i>Détour</i> ao passado reconstruído por sucessivas análises	50
2.1.3 A hegemonia neoliberal e a unipolarização mundial: a transição do ciclo expansivo para um longo ciclo recessivo	67
2.1.4 A reforma do Estado brasileiro dos anos 1990 e as implicações nas políticas educacionais	84
3. A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O CAMPO E AS ESTRATÉGIAS DE AGÊNCIAS INTERNACIONAIS	100
3.1 – Terra e educação: face da mesma luta	100
3.1.1 – A educação do, no e para o campo na perspectiva de uma luta social.....	111
3.1.2 - Educação para alívio da pobreza: uma agenda politicamente estruturada.....	132
3.1.3 - As estratégias do Banco Mundial para a política educacional latino-americana.	141
3.1.4 – Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL): as relações para o desenvolvimento da periferia	161
3.1.5 – Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI	171
3.1.6 – Dos documentos ao consenso educacional brasileiro	179
3.1.7 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9394/1996.....	182
3.1.8 – Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB - 001/02.....	186
4. POLÍTICA EDUCACIONAL E A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ	195
4.1 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra: das grilagens às ocupações no Paraná	195
4.1.1 Na contramão: a luta do MST por uma educação do e no campo no estado do Paraná	221
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
6. REFERÊNCIAS	253
ANEXOS	275

1. INTRODUÇÃO

A Política da Educação do campo: construção de estratégias para o MST no Paraná e a ação de agências internacionais, constitui-se objeto da pesquisa aqui apresentada. Buscou apreender os fenômenos que compõe a sociedade, abrangeu a educação à luz de uma perspectiva histórica, contextualizando-a nos movimentos e transformações da sociedade. Compreendendo que a história das políticas da educação do campo não é isolada, fez-se necessário ultrapassar o espaço geográfico e local da esfera educacional. Abarcamos as macropolíticas econômicas e sociais estabelecidas em cada momento histórico percebendo-as não apenas no cenário nacional, mas averiguando nos consensos mundiais, decorrentes de acordos firmados pelo governo brasileiro com as agências internacionais, que as recomendações internacionais também cercam a política da educação do campo.

De tal modo, propusemos analisar a política para a educação do campo no Paraná a partir de 1990, e as políticas discursivas e ideológicas propaladas por agências internacionais – Banco Mundial, UNESCO e CEPAL – que têm por objetivo construir um projeto educativo para os países signatários, a exemplo do Brasil. As atuações estratégicas de agências internacionais para os países latino-americanos derivam da premissa de refletir as necessidades e prioridades dos países, em destaque o Brasil, no que tange aos temas da educação, principalmente a educação ofertada nas zonas rurais.

Os objetivos estratégicos de tais agências é apoiar os esforços nacionais no sentido de atingir as metas de *educação para todos* no que se refere ao acesso universal e de qualidade da educação. Contribuindo para a geração de conhecimento na educação, prestando cooperação técnica internacional para o fortalecimento das políticas educacionais (UNESCO, 2006).

As recomendações destinadas ao sistema educacional do Brasil partem do conjunto de condicionalidades acordadas entre agências internacionais e Estados-membros, para obtenção de empréstimos. As características comuns entre as reformas setoriais e estruturais dão “[...] suporte as reformas institucionais e econômicas e racionaliza os programas de investimento no setor público” (FIGUEIREDO, 2009, p. 1123).

No que diz respeito à educação, a disseminação de planos de ação ocorreu com a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). A Declaração Mundial de Educação para Todos – Jomtien (1990) difundiu preceitos para a educação básica, destacando que o homem do novo milênio além de saber ler, escrever e contar deveria aumentar suas habilidades possibilitando o desenvolvimento de valores, atitudes e produção equitativa.

Segundo a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) seriam as necessidades básicas educacionais elementos essenciais para os seres humanos se desenvolverem e conviverem em sociedade.

Agências internacionais como Banco Mundial, UNESCO e CEPAL apresentam expressiva influência no campo educacional dos países considerados em desenvolvimento, evidenciam seus interesses a respeito da desigualdade social e da pobreza, categorias discursivas que se relacionam à educação nas zonas rurais. No contexto histórico dos anos de 1990, pobreza, exclusão e desigualdade social estavam cada vez mais presentes na sociedade vigente, devido à lógica competitiva de mercado que dissemina doutrinas ao trabalhador proletário. As agências consideram a educação como indicativo para o aumento da produtividade econômica.

Os documentos retratam análises estruturalistas para a educação. Os levantamentos de dados realizados por instituições internacionais demonstraram que, o sistema educacional contribui expressivamente para o desenvolvimento econômico e o progresso técnico dos países pobres. Conforme Figueiredo (2009, p. 1123) “[...] no contexto da crise da dívida externa, a educação é concebida como parte do conjunto de reformas econômicas”.

A justificativa de agências internacionais para efetivar a reforma educacional “[...] centra-se na superação da falta de qualidade, de produtividade, de requerimentos educacionais à modernização do país, à integração e à globalização” (FIGUEIREDO, 2009, p. 1125). Foi necessário considerar que as reformas estruturais recomendadas pelo Banco Mundial, UNESCO e CEPAL sustentam as condicionalidades de ordem macroeconômica, promovendo a cooperação internacional e novas reformas aos diversos setores sociais do país. O impacto das diretrizes internacionais nas políticas educacionais brasileiras converge com as condições requeridas às políticas macroeconômicas.

O conceito de educação para as agências internacionais BM, UNESCO e CEPAL, está atrelado à promoção e expansão da melhoria da qualidade da educação, sendo entendida como um direito fundamental ao indivíduo e um instrumento essencial para uma política de diálogo entre cidadãos e Estado. A educação implica em combater as discriminações no acesso ao ensino e a *educação ao longo da vida*, como meio de melhorar a adaptação do homem às transformações do mundo atual (UNESCO, 1996).

As investigações, tendências e diretrizes promovidas por agências estimulam a cooperação internacional, estabelecendo metas para o desenvolvimento educacional nos países pobres. A escolarização mínima de quatro anos, a erradicação do analfabetismo, o alívio da pobreza e a redução da disparidade entre os gêneros e as minorias, estimulam

programas multilaterais e bilaterais refletindo nos objetivos traçados para o projeto de *educação para todos* (BANCO MUNDIAL, 1996). O planejamento de agências internacionais para a educação acentua cada vez mais os termos de *empregabilidade, tolerância, paz e alívio da pobreza*. Esta racionalidade potencializa a reforma do Estado e as metas para a educação. Pois, “[...] o conteúdo expresso na reforma está, portanto, em articulação com o projeto de educação delineando para atender às novas exigências emanadas das brumas do atual padrão de acumulação capitalista” (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007, p. 14).

Não se pode, negar os esforços dos países signatários em assegurar o direito a educação, os anos de 1990 atestaram a nova onda de acordos internacionais ditos emergenciais, tendo por finalidade desenvolver uma educação que atenda aos preceitos ampliados nos documentos propalados. Diante do exposto analisamos que as políticas são caracterizadas como *focalizadas* ou *compensatórias*, impulsionadas pelo Estado e condicionada por agências internacionais de cunho socioideológico e econômico.

A maioria dos países periféricos depara-se com recomendações de agências internacionais que intensificam a valorização da educação na era da mundialização do capital. Notadamente, as políticas discursivas educacionais implementadas no Brasil se intensificaram durante os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A efetivação das reformas na sociedade brasileira procedem de empréstimos. Portanto, a reforma educacional “[...] é um dos componentes de empréstimos, de ajustes estruturais e setoriais, bem como do processo de reforma e modernização do Estado brasileiro” (FIGUEIREDO, 2009, p. 1125). Desse modo, as reformas são anunciadas como crenças orientadas “[...] sempre na direção do mercado e da competitividade internacional, sustentada na estratégia de desenvolvimento da competitividade para integração da economia brasileira à globalização econômica” (DEITOS, 2005, p. 163).

Noma e Koepsel (2010, p. 13) consideram que em âmbito governamental “[...] tais medidas se situam na chamada área social, o que as configura como uma modalidade do que é chamado de política social”, ou seja, tratar da “[...] educação como política social requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o **Estado em ação**” (AZEVEDO, 2001, p. 5, grifo do autor). As políticas são definidas como o Estado em ação, isto é, o Estado implementa projetos, por meio de programas e ações voltadas para determinados setores da sociedade.

É preciso compreender que a dimensão política estatal baseia-se na tríade *capital*, *trabalho assalariado* e *Estado*, desempenhando a coesão social da sociedade econômica constituindo-se em um sistema mundializado. A mundialização não é apenas um processo ativo das relações internacionais, a mundialização do capital quebra de forma desigual o movimento econômico dos países periféricos (SILVEIRA, 1999). A essência da mundialização do capital consiste na ampliação de investimentos de empresas que regulam seus mercados em escala mundial, portanto “[...] a mundialização é, primeiramente, um formidável desenvolvimento da internacionalização e um movimento de concentração do capital e das trocas” (HUSSON, 2006, p. 3).

A intervenção de agências internacionais na política educacional brasileira deve-se ao alto índice de repetência, evasão escolar e analfabetismo, ações que contribuíram para as disparidades socioeconômicas no Brasil. Segundo o BM, surge um “[...] empecilho à produtividade do trabalho e ao crescimento econômico” (BANCO MUNDIAL, 1993, p. 23).

Declara-se que o Estado em consenso com agências internacionais oportuniza uma educação básica para aliviar a pobreza, objetiva manter um nível de pobreza considerável equilibrando os efeitos recessivos dos ajustes estruturais econômicos. Conforme Figueiredo (2009, p. 1127) “[...] o processo de negociação de projetos para o setor educacional, entre o Brasil e os organismos internacionais, está permeado por contradições e interferências de interesses econômicos e políticos nacionais e internacionais”.

A partir dos anos de 1990 agências internacionais são presenças marcantes em território nacional, Banco Mundial, UNESCO e CEPAL delimitam a elaboração de políticas educacionais aos países latino-americanos. A América Latina contraditoriamente tem importantes movimentos sociais coletivos de resistência, sendo o MST no Brasil um expoente de luta, acrescentando obstáculos e tensão ao modo de produção capitalista proposto por essas agências que exerceram a função de aparelhos de articular os interesses do capital monopolista com a hegemonia da classe dominante.

No centro dessas discussões, compreender a realidade parte-se de apreender a contradição do real, ou seja, obter a consciência da contradição produzida pela luta de classes, possibilitando transformações no real. É necessário depreender que as modificações e transformações contraditórias ocorrem no seio da sociedade capitalista, “[...] tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança” (CURY, 1985, p. 33).

A educação está intrínseca ao conjunto de relações sociais e do capitalismo. Portanto, a educação passa a ser um agente disseminador de *políticas discursivas*, envolvendo os

interesses nacionais e internacionais. Quando o Estado incorpora seus interesses à prática educacional, “[...] o tornam instrumento de **crítica das armas**, pois na sua prática (no conjunto das relações sociais) reside a contradição da intencionalidade dominante: a oposição entre o saber do dominante e o fazer do dominado” (CURY, 1985, p. 71, grifo do autor).

Utilizamos como referência os estudos que revelam que o MST é a contradição em movimento e expressam os interesses coletivos de classe. Ao se referir que a educação é o movimento gerador da luta de classes “[...] queremos trazer presente a sociedade dividida em classes e a necessidade de pensá-la considerando essa realidade, ou seja, concretamente, longe das abstrações, personificações e ilusões” (ORSO; GONÇALVES; MATTOS; SILVA, 2008, p. 9).

Um dos grandes fatores que contribuíram para a problematização desta pesquisa foi a análise de documentos internacionais, as disparidades com relação aos estudos campo-cidade e a acepção do social encontrada nos documentos, no que tange a educação do campo. Prescrita como educação para *zonas rurais*, a investigação sobre a *educação do campo* suscita implicações aos documentos produzidos, publicados e divulgados pelo Banco Mundial, UNESCO e CEPAL para a América Latina e nos documentos normativos do Ministério da Educação (MEC).

A temática da educação do campo não tem destaque na agenda de agências internacionais. Ressalta-se que localizamos expressões como: *educação rural*, *educação indígena*, *moradores de zonas mais afastadas ou de difícil acesso* e *eliminação da pobreza*. Diante dessas expressões, busca-se introduzir essas categorias à realidade política educacional brasileira e especificamente ao estado do Paraná. De acordo com CURY (1985, p. 71) “[...] esse conflito é, pelo menos, latente, as relações de dominação, tornadas principais no conjunto das relações de produção, tentam colocar a coesão acima da contradição”. Nota-se que as agências internacionais utilizam da pedagogia da hegemonia para educar o consenso (NEVES, 2005).

Agências internacionais operacionalizam ações socioideológicas, a serviço de perpetuar e fortalecer “[...] uma hegemonia que busca e frequentemente obtém o consenso das classes subalternas para a conservação de políticas que, embora sob formas mais sofisticadas, continuam a servir eficientemente aos interesses das várias frações do grande capital” (COUTINHO, 2005, p.13).

A educação do campo vai além da perspectiva negativa da *escola rural*, a educação do, no e para o campo encontra-se na luta por uma política pública, “[...] orientada pelos

próprios trabalhadores do campo e na problematização do campo brasileiro como lugar de confrontos e lutas sociais” (SOUZA, 2010, p. 43).

Em oposição à *educação rural* que vincula seus interesses ao capitalismo agrário, a educação do campo tende a valorizar o trabalho no campo e os sujeitos que dele se beneficiam. A educação do campo “[...] é gerada no movimento histórico do confronto entre classes sociais e no conjunto das relações que marcam a realidade dos povos do campo” (SOUZA, 2010, p. 45).

O cenário que permeia a educação do campo demonstra que essa educação despertada pelos movimentos sociais do campo, não se limita ao debate de uma educação formal. Caracteriza-se pela: formação continuada de professores, as reivindicações do MST para a permanência de escolas no campo e políticas públicas para o campo, a diversificação pedagógica e experiências educativas campo-escola. O fortalecimento do debate da educação do campo nas universidades tem por objetivo consolidar discussões acerca de uma política (social) pública para o campo, fundamentando a organização pedagógica das escolas do campo no trabalho e na *práxis*.

Objetivo

Considerando as questões abordadas acima, o **objetivo geral** desta pesquisa consistiu em analisar as ações discursivas para a educação do campo/rural, divulgadas nos documentos do Banco Mundial, UNESCO e CEPAL, apreendendo suas influências nos documentos do MEC e como essas orientações repercutem no estado do Paraná, a partir de 1990. Em consonância ao objetivo geral definimos três **objetivos específicos**: 1) compreender o cenário histórico-político e a dinâmica do capital por meio da natureza orgânica do capitalismo vigente, evidenciando sua contradição; 2) desvelar a política educacional para o campo e as estratégias de agências internacionais (Banco Mundial, UNESCO e CEPAL) a partir da década de 1990; 3) investigar a política educacional e a trajetória da educação do campo no estado do Paraná, pontuando avanços e desafios pós 1990.

O problema de pesquisa

Em decorrência do exposto, analisamos nesta dissertação como as condições propostas por agências internacionais influenciaram a educação do campo no estado do Paraná. Pretendíamos, portanto responder o **problema de pesquisa**: Como se situa a educação do

campo no contexto das orientações de agências internacionais para a educação brasileira? De que modo a política para a educação do e no campo vem sendo construída no Estado do Paraná?

As justificativas da pesquisa

Justifica-se a investigação em razão da atualidade do tema, pela necessidade de aprofundamento dos estudos que permitam a compreensão mais ampla sobre as questões levantadas, utilizando um enfoque teórico e analítico adotando o método histórico dialético. Examinamos o objeto de estudo, a Educação do Campo, em articulação com o cenário histórico-político em destaque, os anos 1990. Desta forma, entendeu-se como necessária a análise dos documentos produzidos e publicados pelo Banco Mundial, UNESCO e CEPAL, com vista a apreender sua influência na elaboração de uma política pública para a educação brasileira. Objetivou-se a construção desta dissertação como fonte para a pesquisa de educação do campo no Brasil, em destaque o MST no estado do Paraná.

Essa pesquisa foi delimitada em um contexto de embate teórico, político e ideológico, pois a atual conjuntura brasileira perpassa por crises estruturais que afetam a questão agrária e educacional. A temática da Educação do Campo ainda traz divergências à academia e a sociedade e “[...] sempre haverá pressupostos que interporão abrindo espaço para a polêmica e discussões” (OLIVEIRA, 2007, p. 9).

A dissertação não deriva somente da vontade da autora, mas devido ao diálogo em sala de aula, das aulas monitoradas em acampamentos e assentamentos, do cenário político-econômico-social no qual o país se encontra, das discussões e conversas com os sujeitos históricos do campo em seus espaços de luta, reflexões e estudos. Dado as fortes turbulências que os movimentos sociais do campo têm enfrentado na relação com o Estado, a temática da Educação do Campo precisa ser ampliada com o propósito de fortalecer uma linha teórica fragilizada na academia.

Esta dissertação foi se constituindo a partir de angustias e questionamentos sobre estudos em Políticas Públicas para a Educação do Campo e o protagonismo de agências internacionais na educação brasileira. A motivação cresceu no período da Graduação em Pedagogia, em que a autora participou de projetos de extensão, projetos de iniciação científica (PIC) e eventos. A participação e as discussões realizadas no Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE/CNPq) direcionaram e aprofundaram as investigações e estudos na temática da educação do campo. Compreendemos por meio de

análises críticas reflexivas que a trajetória aqui empreendida não deve dissociar a educação do campo da conjuntura capitalista, pois nas contradições imanentes à sociedade o movimento social do campo representa forças contra-hegemônicas em disputa.

Evidencia-se que esta pesquisa sobre educação do campo trará contribuições importantes aos movimentos sociais do campo, pois a temática ainda permanece marginalizada no conjunto das produções científicas (BESERRA; DAMASCENO, 2004). Mostrando assim, a necessidade de novos estudos sobre o caráter educativo dos movimentos sociais do campo, o MST. Partimos do pressuposto de que, as pesquisas sobre educação do campo manifestam facetas contraditórias da realidade do sistema educacional brasileiro. As pesquisas que envolvem essa temática denunciam a marginalização dos povos do campo, como são tratados no arcabouço legislativo educacional, as análises normativas permitem possibilidades educativas no movimento, anunciam lutas, conquistas e novas possibilidades aos movimentos sociais do campo (SOUZA, 2010).

Os aportes teórico-metodológicos e procedimentos

Considerando que a temática sobre a política da educação do campo tem sido pouco pesquisada e discutida na área acadêmica, optamos por analisar o objeto de estudo em questão pelo método do materialismo histórico. Com vista, a apreender sobre a importância de uma educação voltada para o homem do campo e os aspectos da totalidade do modo de produção capitalista, bem como os pressupostos e aspectos teóricos que fundamentam as propostas para o movimento da educação do, no e para o campo. Empreendemos nessa dissertação pesquisar a respeito das contradições, dificuldades e possibilidades que tornam a educação do campo um indicativo de emancipação humana.

As questões metodológicas objetivaram compreender o modo como as contribuições marxianas possibilitam o entendimento das categorias analíticas e do homem enquanto ser social inserido numa sociedade capitalista. De acordo com Paulo Netto (2011, p.46) “[...] o objetivo da pesquisa marxiana é, expressamente, conhecer as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa”.

As categorias propostas por Marx e Engels exprimem as formas de compreensão dos fundamentos do materialismo histórico e a maneira determinada de perceber a realidade. Salienta-se que as categorias estão coladas no movimento histórico social e que esse método é o elemento constitutivo das concepções teóricas do materialismo histórico, pois “[...] os

sujeitos históricos operam teleologicamente, mas a história não tem teleologia” (PAULO NETTO, 2006, p. 63).

As categorias de análise, portanto, precisam ser entendidas como elementos fundamentais que refletem o movimento histórico dialético. Ressalta-se que as principais categorias analíticas não possuem um fim em si mesma, e que só adquirem legitimidade quando utilizadas como artefatos para se compreender a realidade econômico-social, por isso “[...] as categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa [...]” (PAULO NETTO, 2011, p. 46). Vale dizer que, é por meio da organização histórica da sociedade capitalista que podemos compreender a prática educativa, a mesma encontra-se inserida na mais complexa estrutura de produção social. Essa discussão se faz necessária à medida que possibilita o entendimento da realidade educacional dentro do contexto econômico, político e social.

O materialismo histórico é um elemento fundamental da teoria marxiana, cede clareza ao modo de produção material, às contradições sociais e como os sujeitos atuam enquanto atores e autores sociais. Sobre essa historicidade, Marx e Engels (1986, p.55-56) afirmam o seguinte, “[...] não se trata, como na concepção da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre sobre o solo da história real [...]”. O excerto evidencia que a concepção histórica presente no pensamento de Marx é um processo cheio de contradições, em que atuam sujeitos coletivos determinados socialmente (PAULO NETTO, 2006).

É importante salientar que as categorias são formulações didático-instrumentais, mas de maneira alguma devem ser interpretadas como permanentes ou definitivas, uma vez que a realidade é possível de mudanças no tempo e no espaço. De acordo com Cury (1985, p. 10) “[...] este estudo não tem razão em si mesmo, mas como um instrumento possível de análise de conjuntura”. É justificável o uso das categorias na atualidade, já que o modo de produção capitalista não foi superado e permanece em vigência na sociedade atual e “[...] as categorias, assim, 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 um congelamento de movimentos” (CURY, 1985, p.21), ao contrário a sociedade está em constantes transformações, por isso é síntese de múltiplas determinações.

O movimento dialético expressa as mudanças ocorrentes no mundo material, devido ao antagonismo de classes, por isso, “[...] se a realidade está em movimento e se a expressão do movimento procurar captar o real em sua totalidade, nenhuma conceituação poderá encerrar (seja contendo, seja terminando) toda a riqueza do concreto” (CURY, 1985, p. 22). A

educação enquanto momento participante das relações sociais apresenta contradições em todo o seu movimento, essa contradição é o motor que impulsiona o capitalismo ideologicamente evidenciado como um mundo cada vez mais hegemônico. A produção de desigualdades está intrínseca ao capitalismo, gerando contradições que permitem às populações coletivamente organizadas pensar uma educação pedagogicamente diferenciada, daí nosso desafio.

A contradição é a base do pensamento dialético, não deve ser entendida apenas como elemento que fornece subsídio para o entendimento do movimento real, mas como o próprio motor do desenvolvimento da sociedade, pois “[...] cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro” (CURY, 1985, p. 30).

Cury (1985) afirma que a elaboração de um novo conhecimento se dá em caráter dialético, se todas as relações da sociedade estão ligadas ao movimento da história, tem uma dinâmica contraditória, pois as múltiplas determinações sociais são antagônicas. A contradição é devastadora, mas ao mesmo tempo edificadora, é necessário superá-la, pois os contrários em luta e o movimento social do campo procuram superar a si próprios. A teoria é necessária para entender o movimento histórico, mas por si só a teoria não fornece critérios suficientes para agir acertadamente, a dependência da prática social assegura um acerto maior com relação à realidade. Cury (1985, p. 31) menciona que, “[...] a contradição não se limita, então, a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende a toda atividade humana”.

A hegemonia nos remete à dominação, ou seja, a questão da superioridade da classe dominante que Marx e Engels ressaltam em *A Ideologia Alemã* (1986). Cury (1985, p. 45) salienta que “[...] a questão da hegemonia é por simultaneamente a questão da ideologia, das agências da sociedade civil que a veiculam, e das relações sociais que a regem”.

A categoria da hegemonia é utilizada pela classe dominante por meio da cultura, causando danos à classe dominada para que não haja transformações no plano das ideias, de maneira que o proletariado não se aposse do conhecimento, essa é a política de dominação do capital para o consenso. Cury (1985, p. 46) aborda que a “[...] formação da ideologia não é dada, ela é constituída pelas classes sociais, afirmada como atividade política no próprio movimento de classes”.

Dentro das relações sociais, a educação está intrinsecamente relacionada à hegemonia, pois na sociedade capitalista a educação tem o papel de legitimar as desigualdades sociais e a pobreza, consequentemente a classe que comanda as forças produtivas detém o maior poder de capital. Marx e Engels (1986) demonstram a classe dominante como edificadora de ideias,

à medida que se determinam como classe na sociedade predomina seus pensadores e produtores de conhecimento.

Marx e Engels (1986) apontam que a ideologia da classe dominante prevalece, no entanto, o proletariado pode negar a hegemonia imposta e difundida pela classe dominante. Como a produção capitalista demonstra contradições o movimento social do campo, MST, enxerga para além da aparência, constitui práticas de luta por transformações sociais, objetiva políticas que regulem a produção e distribuição de bens satisfazendo as necessidades dos homens historicamente determinados.

Diante da multiplicidade de movimentos sociais do campo, optou-se por analisar a educação no contexto do MST no Paraná. Este movimento problematiza as condições de vida do trabalhador rural, identifica as possibilidades concretas e frágeis que marcam as relações sociais do homem do campo. Nas pesquisas sobre o campo a hipótese formada é que a educação, em sua especificidade do, no e para o campo, é analisada apenas no âmbito camponês, não abrangendo as relações que imbricam a sociedade. Porém, a educação do campo mesmo tendo sua organização interna diferenciada estabelece relações com o Estado e diante desse contexto, foi necessário analisar a educação do campo não como um fim em si mesma, como é a proposta desta dissertação. A educação do, no e para o campo está endógena à totalidade presente nas relações sociais.

Cury (1985, p. 67) menciona que “[...] a educação é uma totalidade de contradições atuais ou superadas, aberta a todas as relações, dentro da ação recíproca que caracteriza tais relações em todas as esferas do real”. A totalidade sem a presença de contradições é inerte, isto porque “[...] a riqueza do real, isto é, sua contrariedade, é escamoteada, para só se levarem em conta àqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori”. Por isso, a categoria totalidade é extremamente importante para o método dialético. Não abrange apenas a singularidade, a educação do campo na perspectiva do MST possui a percepção do todo. A educação só existe concretamente no caminhar da estrutura da totalidade concreta real.

Foi possível distinguir que a totalidade não são todos os fatos e nem a soma de suas partes que a constituem, a totalidade só é apreensível ao analisar suas partes e as relações entre elas (CURY, 1985). A política da educação do campo, o MST e agências internacionais, sendo cada uma delas uma realidade concreta social, constituintes das determinações sociais tornando-se maior que a soma de suas partes.

A mediação não ocorre de fatos isolados, mas da interação entre o homem e a natureza. Os processos podem mediar às relações sociais que estruturam a base exploratória

do capital, à medida que os mecanismos de exploração tendem a impor suas ideologias hegemônicas, inibindo a consciência de conflito à classe proletária (CURY, 1985), entre os quais os trabalhadores do campo.

Essa articulação só foi possível ser entendida em uma perspectiva dialética, a atuação do homem enquanto sujeito histórico-social na totalidade da sociedade que é contraditória, hegemônica e reprodutiva, relaciona-se a categoria da mediação que estabelece uma analogia entre a dialética e a contradição. Pois é na mediação que as relações concretas são expressas não em blocos irreduzíveis, mas em uma rede de “[...] relações contraditórias, que se imbricam mutuamente” (CURY, 1985, p. 43). As relações contraditórias entre o MST e o Estado não podem ser compreendidas por si mesmas, estas são proferidas nas múltiplas determinações sociais.

Nesse caso, a educação tem o caráter mediador em uma sociedade de classes “[...] ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes” (CURY, 1985, p. 64). A população camponesa faz parte de uma mesma classe, proletariados, e a busca do MST é para que o Estado reconheça-os como tal, porém, esse reconhecimento não será de “[...] forma pacífica e tranquila, sem conflitos, nem se pode esperar que ela ocorra **naturalmente**, espontaneamente” (ORSO; GONÇALVES; MATTOS; SILVA, 2008, p. 9, grifo nosso). Esta superação deve ser construída coletivamente, o objetivo da educação do campo é a unidade de luta reconhecendo as condições de vida do homem do campo organizando suas relações com a finalidade de, uma educação transformadora.

Destarte, no interior da totalidade contraditória encontra-se a categoria reprodução que está intimamente ligada aos meios de produção e as forças produtivas que sustentam o sistema capitalista. O modo de produção “[...] deve ser capaz de existência continuada para que possa caracterizar uma época da história, as condições que permitem a produção também devem permitir a reprodução” (BOTTOMORE, 2001, p. 319). A reprodução está inserida no processo produtivo, sendo uma combinação de peças dispostas de forma a obter a acumulação de capital para ampliar a base exploratória do capitalismo.

Cury (1985) escreve que a totalidade concreta real é determinada pela reprodução das relações sociais que estabelecem o capitalismo. Porém, a reprodução é uma maneira das classes dominantes explorarem a mão de obra do assalariado, ampliando cada vez mais o capital e gerando conflitos, pois “[...] o capital gera capital mediante o trabalho, e a reprodução ampliada do capital exige a reprodução do trabalho, mas a força de trabalho é também agente histórico e não mero produto [...]” (CURY, 1985, p. 41).

O procedimento do MST para contrapor as ideologias internacionais e nacionais, é fundamentar uma luta social que eduque os Sem-Terra, construindo um novo sentido de trabalho para o homem do campo, novas relações de produção e de aprendizagem.

É na base da atividade social que o MST se depara com o trabalho, por meio da categoria trabalho, evidencia-se a necessidade do homem de produzir seus meios de subsistência material. Pois de fato, “[...] trata-se de uma categoria que além de indispensável para a compreensão da atividade econômica, faz referência ao próprio modo de ser dos homens da sociedade” (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 39).

O trabalho é a categoria central para compreender as determinações humano-sociais, pois o homem é resultado de processos históricos ocorridos na sociedade. A partir do trabalho o homem desenvolveu suas relações sociais produtivas, o MST, por exemplo, traz que “[...] o trabalho é, sempre, atividade coletiva: seu sujeito nunca é sujeito isolado, mas sempre se insere [...] num conjunto de outros sujeitos” (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 44).

Por meio do trabalho o homem se educou e também educou as gerações anteriores e posteriores, a necessidade do homem em aprender a produzir sua própria existência “[...] nos leva a concluir que a produção do homem é, ao mesmo a formação do homem; isto é, um processo educativo” (RAMOS, 2011, p. 98). Assim, o ser social se constitui pelo trabalho e suas objetivações são cada vez mais fundantes, e “[...] a *práxis* envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas” (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 53). É na *práxis* que se compreende o movimento contraditório do capital, além de realizar objetivações materiais ao ser social.

No entanto, vale ressaltar que o processo educativo de aprendizagem se modifica juntamente com as mudanças das formas de trabalho e de produção, como esse processo sofre alterações ao longo da história. Salientamos ainda que, o trabalho não produz apenas bens materiais que satisfaçam a necessidade do homem, o trabalho também é um agente produtor de conhecimento no qual o homem passa a compreender os fatores que demarcam as transformações sociais. É no trabalho que a *práxis* assume naturalmente a sua origem. Paulo Netto e Braz (2011, p. 53) afirmam que “[...] o trabalho é constitutivo do ser social, mas o ser social não se reduz ou se esgota no trabalho”.

O ser social se constitui pelo trabalho e suas objetivações são cada vez mais fundantes, e “[...] a *práxis* envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas” (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 53). É na *práxis* que se compreende o movimento contraditório do capital, além de realizar objetivações

materiais ao ser social também é “[...] produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz” (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 54).

A categoria analítica *práxis* é articuladora da teoria e da prática que são desenvolvidas por meio das abstrações do pensamento, no intuito de compreender como a atividade prática está ligada a teoria. Mediante a sistematização do método analítico desenvolvido por Marx e Engels, foi possível compreender como ocorrem as transformações sociais no movimento da história e como as categorias se tornam fundamentais para apreender a produção material e as relações sociais decorrentes da relação homem-natureza.

Todavia a estratégia encontrada pelos movimentos sociais do campo, MST, é lutar enfrentando os latifundiários e o Estado “[...] os movimentos sociais de trabalhadores do campo, fazem articulações com outras entidades da sociedade civil e com o próprio Estado, para discutir e promover experiências educativas nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária” (SOUZA, 2010, p. 21). O MST aliado ao processo histórico dos movimentos sociais do campo promove uma construção coletiva de produção de conhecimento, definindo agendas políticas para a educação.

Fontes primárias

O cenário da produção acadêmica sobre educação do campo e movimentos sociais do campo adquiriram uma perspectiva teórica diferente da educação rural ou educação popular. Souza (2010, p. 41) aborda que, a educação do campo ampliou as pesquisas na década de 1990, quando “[...] ganha novos estudos a partir da dinâmica produzida por um movimento social de expressão no cenário político”.

Para as análises aqui apreendidas foi necessário optar por referenciais teóricos de cunho histórico-dialético, a fim de entender a dialética entre o universal e o singular. A formulação teórico-metodológicas promove o método de investigação científica, manifestando os pressupostos reais a respeito da produção material dos sujeitos. De acordo com Paulo Netto (2011) as relações sociais existentes são modificadas de acordo com o movimento da história. Para tanto, fizemos a opção pelas categorias supracitadas e os conceitos do materialismo histórico, devido à “[...] função do caráter de classe do MST” (SOUZA, 2010, p. 41).

O exposto mapeou sinteticamente que a educação do campo é permeada pela construção de estratégias para o MST, mais especificamente no estado do Paraná, por meio do

protagonismo de agências internacionais. Mesmo representando uma singularidade do contexto brasileiro, estão *colados* à realidade histórica, em *parceria* com as contradições que são o motor para a criação de novas realidades que ultrapassam ou vão além do capital (SOUZA, 2010).

A contextualização metodológica desta pesquisa foi levantar fontes e analisar o ponto de origem de um determinado fato histórico que projeta e se desenvolve, para Saviani (2006, p. 28) “[...] indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se buscam compreender”. Analisar fontes é referir-se a algo construído historicamente e não algo que brota espontaneamente liga-se a “[...] um repositório abundante de elementos que atendem a determinada necessidade” (SAVIANI, 2006, p. 28).

Mediante esse contexto optou-se por analisar documentos, resultantes de conferências promovidas por agências internacionais ligadas ao sistema de Organização das Nações Unidas (ONU). Os documentos são: (a) *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial – Banco Mundial* (1996); (b) *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medios de incentivos – Banco Mundial* (2005); (c) *Combate a pobreza rural no Brasil: uma estratégia integrada – Relatório n.º 21970 – Banco Mundial* (2001); (d) *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade – CEPAL* (1995); (e) *Panorama social de America Latina – 2000-2001 – CEPAL* (2001); (f) *La CEPAL em sus 50 años – CEPAL* (2000); (g) *Declaração Mundial de Educação para Todos – UNESCO* (1990) e (h) *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI – UNESCO* (1996). Estes documentos prescrevem uma perspectiva de educação a ser desenvolvida no século XXI, *a educação para todos, políticas de combate à pobreza e educação rural*.

Reitera-se que a *educação rural* apresentada nos documentos internacionais relatam as crescentes desigualdades e desequilíbrios entre rural-urbano, numa óptica de produtividade agrícola e tecnicista. A *educação rural* mencionada nos documentos analisados demonstra a efetiva preocupação em favorecer as populações rurais com uma educação básica¹, a fim de preparar a massa rural uniformemente pobre para enfrentar as mudanças frequentes nas produções agrícolas. A CEPAL averiguou que instruir as populações rurais era a forma de

¹ Diversos organismos e agências internacionais vêm exercendo uma influência significativa nas políticas educacionais em países emergentes. Inspirados no modelo neoliberal - abordagem economicista para a educação básica, estas instituições multilaterais vêm impondo prioridades (mudanças na legislação, investimentos/financiamento, programas...) que têm interferido nas políticas educacionais de algumas nações, principalmente naquelas consideradas emergentes e que estão submetidas aos ajustes macroeconômicos impostos pelo Fundo Monetário Internacional – FMI (KORITIAKE, 2010, p. 64) .

capacitar o produtor no manejo de insumos agrícolas, pois exige conhecimentos básicos de leitura, escrita e números, “[...] a experimentação, **adaptação** e aplicação das novas tecnologias requerem bom domínio das quatro operações básicas, cálculos de porcentagens e regras de três” (CEPAL, 1995, p. 79, grifo nosso).

Os documentos internacionais descrevem a *educação rural* como maneira de estreitar as relações de produção demandas pelo capital, adaptando a escola urbana a escola rural, disseminando uma visão pessimista do homem e da escola do campo. Na produção de documentos nacionais e paranaense, no que tange a educação do campo, optou-se por analisar: (a) *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*; (b) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9394/96*; (c) *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB n.º 001/02*; (d) *Plano Estadual de Educação do Paraná – 2005*; e (e) *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná - 2006*. Estes documentos propalados pelo MEC e pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, bem como os documentos internacionais supracitados, equacionam categorias discursivas para a educação do campo como: *direito, cidadania e adequação*.

Os documentos internacionais preconizados pelo Banco Mundial, UNESCO e CEPAL e os documentos nacionais sancionados e divulgados pelo MEC e pelo governo do estado do Paraná, constituem orientações e recomendações para implementação da reforma educacional. De acordo com Gil (2002) a pesquisa documental e bibliográfica permite investigar uma gama de fenômenos educacionais, pois esta é indispensável nos estudos históricos. A natureza da pesquisa fundamenta-se na contribuição de diversos autores sobre determinado assunto, além de fontes primárias que ainda não receberam tratamento analítico.

Conforme Gil (2002, p. 46) “[...] há de se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”. Portanto, podemos considerar a pesquisa apresentada como documental de cunho bibliográfico, baseando-se no objetivo geral e no delineamento adotado. A pesquisa assumiu caráter exploratório em conformidade com o objetivo geral, aprimorando ideais e proporcionando maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito (GIL, 2002).

A propagação de documentos internacionais para a efetivação de reformas educacionais nos países pobres, como o Brasil, iniciou na década de 1990. As orientações expressas foram estabelecidas em conferências que resultaram em documentos, relatórios e declarações, essa proliferação de estratégias mobilizou pesquisadores da área da Educação, a fim de, apreender o objetivo da reforma e quais mecanismos seriam utilizados para a

efetivação da mesma. Para Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 2) a pesquisa referente às políticas educacionais cresce cada vez mais, de fato podemos constatar que:

[...] entre os pesquisadores brasileiros são cada vez mais comuns menções de trechos de documentos e relatórios, nacionais e internacionais. Isso não significa mera transposição ou negligência dos pesquisadores com relação aos elementos de contexto que propiciam ou estimulam determinado tipo de política em cada formação social. Pelo contrário, acompanhar o movimento das reformas nos países como Estados Unidos e Inglaterra, citados como modelo de reforma educacional exitosa pelos organismos internacionais, nos permite compreender, guardadas as particularidade, a natureza das medidas que recomendam aos chamados países emergentes.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) apontam que a disseminação das reformas torna-se uma *epidemia política*, ou seja, mundializando políticas com a finalidade de construir cada vez mais a coesão social. As reformas educacionais desencadeadas a partir de 1990, tiveram grande influência de agências internacionais como Banco Mundial, UNESCO e CEPAL, além de recomendar condicionalidades prescrevem discursos justificadores para implementar reformas em países considerados em desenvolvimento.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) mencionam que embora os documentos receitem discursos com argumentos autoritários a respeito de política, essa fica à margem de interpretações de cada Estado-nação. A política ao ser analisada torna-se um conceito carregado de contradições internas à sua própria formulação, podemos dizer que os textos evidenciam cada vez mais vozes em disputa. Os textos expostos por agências internacionais retratam a diferença de contextos em que são produzidos e apresentados, vale dizer que os documentos que tratam de reformas educacionais, são retalhos costurados para que se transformem em um modelo pedagógico para o século XXI.

Os fenômenos educacionais, portanto, não podem ser estudados de forma fragmentada. Lüdke e André (1986, p. 3) apresentam que “[...] em educação as coisas acontecem de maneira tão inextrincável² que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito”. Gouveia (1984) relata que a análise documental identifica informações nos documentos partindo de questões ou hipóteses de interesse, pois a utilização de documentos de pesquisa constitui de fonte estável e rica

² Impossível de desatar; enredado, emaranhado.

mesmo que ao longo do tempo, podendo ser consultados e servirem de base para o estudo dando estabilidade aos resultados obtidos.

Os documentos são, conseqüentemente, fontes de análises que ajudam na articulação de fundamentações sugeridas pelo pesquisador. Lüdke e André (1986, p. 39) explicitam que os documentos “[...] são fontes *naturais* de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Considerar documentos como fontes foi uma estratégia metodológica, um instrumento que ajudou na avaliação das políticas educacionais num encadeamento sociopolítico, permitindo “[...] tomar em consideração o contexto sócio-político-econômico no qual a política setorial é formulada e implementada; possibilita ainda, contemplar suas características, necessidades e expectativas” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2001, p.55).

Pesquisar na área de ciências humanas é descobrir que o campo educacional vem sendo historicamente demarcado por diferentes embates relacionados à objetividade da ciência. As ciências humanas de acordo com Vendramini (2007) tem capacidade de abranger o movimento social da história de forma totalizadora, articulando-se com o presente em um processo histórico que a engendra. Para investigar sobre a educação do campo relacionada ao MST, foi fundamental uma análise materialista histórica dialética, pois as ações dos sujeitos determinam suas relações sociais no tempo e no espaço.

A partir da apreensão das categorias analíticas, das relações sociais e de pesquisas, abordamos nesta dissertação elementos histórico-metodológicos entre a sociedade e a educação, fundamentadas no materialismo histórico. Por meio de pesquisas entre autores que abordam a mesma temática, leituras que contribuíram para a análise do desenvolvimento capitalista no país, da Educação do Campo e a atuação de agências internacionais no Brasil, sustentaram o objeto pesquisado nesta dissertação.

É imprescindível analisar a dialética entre o passado e o presente, essa ação rompe com o “[...] imediatismo das situações e das análises teóricas [...]” (VENDRAMINI, 2007, p. 1395). Articular os fenômenos sociais às contradições e experiências históricas, faz com que o objeto de estudo se concretize avançando nas determinações políticas educacionais.

Estrutura da dissertação

A dissertação está estruturada em: introdução, três seções e considerações finais.

Na introdução explicitamos a problemática de estudo.

Na **segunda seção** resgatamos as transformações ocorridas na história da sociedade, articulando as relações sociais com as mudanças econômicas. Atribuindo aportes teórico-metodológicos e abrangendo como se dá o movimento histórico no seio da mundialização do capital e dos países periféricos, como o Brasil, atrelando o objeto pesquisado ao tempo e espaço em que se encontra. Destacamos a totalidade e os principais elementos sobre a crise estrutural do capital a partir de 1970, evidenciando as mudanças econômicas, políticas, sociais e educacionais; e como esse ciclo recessivo chega ao Brasil na década de 1990 atingindo a educação do campo.

Na **terceira seção** tratamos a constituição da luta pela terra em âmbito nacional e como essa forma de resistência contra as mazelas do capital elucidaram a importância de constituir uma educação voltada para os sujeitos do campo. Posteriormente, trilhamos caminhos, no qual nos limitamos a analisar documentos de agências internacionais, como Banco Mundial, UNESCO e CEPAL e documentos do MEC. Em tal etapa investigamos como as categorias discursivas desses agentes influenciaram na política para a educação do campo.

E por fim na **quarta seção** diante de tais levantamentos e análises partimos para a finalização da seção. Para tanto, contextualizamos como procederam as lutas pela terra no Paraná, e em que medida as reações do MST contribuíram para as mudanças políticas educacionais no Estado.

Nas **considerações finais** apresentamos aspectos analíticos sobre a problemática estudada.

2. O CENÁRIO HISTÓRICO-POLÍTICO E A DINÂMICA DO CAPITALISMO: TRANSFORMAÇÕES NA HISTÓRIA

O objetivo desta seção foi compreender o cenário histórico-político e a dinâmica do capitalismo com um retorno na história. Nessa etapa, buscamos construir um referencial teórico que fundamentasse a análise, no caso a educação do campo, a qual será abordada. A proposta empreendida foi estabelecer relações entre o universal e o singular, pois as formulações teórico-metodológicas mostram pressupostos reais a respeito das orientações macroeconômicas no qual a educação do campo está inserida. Regressar ao passado auxiliou na percepção da totalidade concreta real, e expressou o movimento dialético que a educação perpassa no contexto das relações sociais e da produção material. Para tanto, indagamos 1) resgatar a origem do Estado burguês, pois este debate é coetâneo a crise estrutural do capital em meados de 1970; 2) desse modo, desvelando o contexto transitivo em que passa a ocorrer as transformações econômicas e sociais; 3) e por fim, analisar a hegemonia neoliberal e a unipolarização mundial no processo do ciclo expansivo para um longo ciclo recessivo, mensurando como as oscilações econômicas mundiais atingiram o Estado brasileiro a partir dos anos de 1990.

2.1 A origem do Estado burguês: considerações

Considerando que a Educação envolve-se em um debate no âmbito da sociedade, este fenômeno é coetâneo à crise estrutural do capital e a origem do Estado burguês. Esta seção objetivará apresentar as condições do modo de produção do capital a partir das contradições do Estado, questões importantes para a análise da atividade educativa encontram-se no interior do trabalho e no crescimento econômico dos países considerados em desenvolvimento. Momento, no qual, foi possível analisar o processo das relações sociais e de produção existente, sendo o Estado elemento da unidade que faz o *motor da história* funcionar.

À luz da teoria de Marx e Engels (1986) apreendeu-se que a relação social depara-se com as contradições, em relação às forças de produção existentes, o alargamento dessas relações entre os sujeitos que convivem em sociedade denota o crescimento de suas necessidades. Como se pode observar a concepção de Estado nas obras marx-engelsianas desenvolvem-se à medida que Marx e Engels vão explicitando suas análises sobre o regime capitalista de produção.

Marx propôs analisar as circunstâncias que engendram as relações sociais e as produções materiais, a partir das relações entre Estado, sociedade capitalista e luta de classes. Conforme Engels (2010) o Estado é o sumário dos embates entre a origem da família e da propriedade privada. Para Rakítski (1979, p. 17) a propriedade privada nos meios de produção é a desigualdade estabelecida pela burguesia capitalista, em que reduz os trabalhadores a total e completa dependência dos proprietários privados “[...] determinando a injustiça reinante no que concerne o gozo dos bens de consumo, das vantagens sociais e dos valores culturais”.

Marx e Engels (2008a) sintetizaram que o Estado administra todos os interesses comuns da burguesia, sendo uma força de coesão da sociedade, uma máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada. As obras marx-engelsianas rejeitam categoricamente que, o Estado é um simples agente da sociedade que visa atender o interesse nacional como um todo.

Do ponto de vista metodológico, as teorias apresentadas por Marx buscavam romper com os paradigmas a respeito do Estado. Os critérios utilizados por Marx eram para expor um realismo econômico e político, entendendo que os sujeitos são produzidos socialmente e historicamente, somente o sujeito social substitui o homem metafísico no plano da economia política. Destarte, “[...] Marx evidencia que não se tratava apenas de mostrar que a produção é determinada socialmente, mas que, exatamente por isso era preciso considerá-la em sua diferenciação temporal e espacial” (FERNANDES, 2008b, p. 23).

As constantes mudanças sociais são representações das relações, atividades, produção e organização política e social. O sujeito condicionado por um modo de produção de vida material atua na estrutura social do Estado. À medida que o processo de vida dos sujeitos opera, produz materialmente “[...] suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais [...]” (MARX; ENGELS, 1986, p. 36), mesmo adverso a sua vontade impulsiona os interesses econômicos do sistema capitalista.

Poulantzas (1977, p. 185) atribuiu que contrapor aos interesses do capital o Estado capitalista foca “[...] nas suas próprias estruturas, um jogo que permite, dentro dos limites do sistema, certa garantia de interesses econômicos, de certas classes dominadas”. Em suma, o Estado detém o nível particular da formação social, essa superestrutura possui a função específica que o constitui em “[...] fatos de coesão dos níveis de uma formação social” (POULANTZAS, 1977 p. 42).

A teoria marxiana atribuiu uma concepção científica de que o Estado apresenta uma superestrutura, reifica a ordem como um princípio de organização, ou seja, a gênese não em

um sentido corrente, mas como fator “[...] regulador do seu equilíbrio global enquanto sistema” (POULANTZAS, 1977, p. 42). Portanto:

[...] o Estado é assim o lugar no qual se reflete o índice de dominância e de sobredeterminação que caracteriza uma formação, um dos seus estágios ou fases. Por isso o Estado aparece como o lugar que permite a decifração da unidade e da articulação das estruturas de uma formação (POULANTZAS, 1977, p. 43).

O Estado esta para além do fator de coesão da unidade é uma estrutura que sintetiza diversas contradições, permeando sua formação exprime a dominância de sua determinação por meio das relações que imbricam o Estado, havendo a possibilidade de decifrar o problema político-histórico. De acordo com Poulantzas (1977, p. 43) o Estado é “[...] fator de coesão da unidade de uma formação [...] e [...] lugar de condensação das diversas contradições entre as instâncias [...]”. As relações delimitadas inculcam formações mediante as lutas políticas contraditórias que são condensadas pelo Estado e por interesses do capital, afinal a luta política é o motor da história.

O Estado tem o papel de coesão da unidade “[...] de uma formação, que dele faz o lugar onde se condensam as contradições entre as instâncias, é, aliás, ainda mais nítida se repararmos que uma formação social historicamente determinada é caracterizada por uma superposição de vários modos de produção” (POULANTZAS, 1977, p. 44).

De acordo com Lessa (2010, p. 10) “[...] o Estado (instrumento especial de repressão da classe dominante contra os trabalhadores) e da família monogâmica (expressão da propriedade privada, a forma patriarcal de organização familiar)”, evidencia o fundamento da gênese da família, do Estado e da propriedade privada. Engels (2010, p. 156) observou que o Estado administra as contradições que por vezes são paradoxais, destacando que o:

[...] Estado é antes de tudo um produto da sociedade em um estágio determinado do seu desenvolvimento: é o testemunho de que esta sociedade está envolvida em uma insolúvel contradição consigo mesma, encontrando-se cindida em oposições inconciliáveis que é impotente para conjurar. Mas, para que os antagonistas, as classes com interesses econômicos opostos, não se aniquilem, a si e a sociedade, impõe-se a necessidade de um poder que, aparentemente colocado acima da sociedade, irá dissimular o conflito, mantê-lo nos limites da ‘ordem’; este poder, saído da sociedade, mas que se coloca acima dele e se lhe torna cada vez mais estranho, é o Estado.

É notável que os preceitos citados evidenciem que o Estado revela o império da classe dominante, exacerbando o conjunto das contradições da sociedade. Lembramos que o Estado

é a “[...] organização de que se dota a sociedade burguesa para manter as condições exteriores da produção” (ENGELS, 2010, p. 138).

Faz-se necessário apregoar que os interesses do Estado se direcionam para nutrir o funcionamento do modo de produção capitalista, sendo regulador das funções ideológicas. Para Poulantzas (1977, p. 50) a função “[...] do Estado diz respeito, em primeiro lugar, ao nível econômico, e, em particular, ao processo de trabalho à produtividade do trabalho”

[...] estas diversas funções particulares do Estado, mesmo as que não concernem diretamente ao nível político em sentido estrito – o conflito de classes –, não podem ser teoricamente apreendidas senão na sua relação, quer dizer, inseridas no papel político global do Estado. Com efeito, este papel reveste um caráter **político**, no **sentido de que** mantém a unidade de uma formação no interior da qual as contradições entre os diversos níveis se condensam em uma dominação política de classe. Não podemos, de fato, estabelecer com nitidez o caráter político da função técnico-econômica do Estado, ou da sua função de atribuição da justiça, referindo-as diretamente à sua função política em sentido estrito, a saber, à sua função particular no conflito político de classe. Essas funções constituem funções políticas na medida em que visam, em primeiro lugar, a manutenção da unidade de uma formação social, baseada em última análise na dominação política de classe (POULANTZAS, 1977, p. 51-52, grifo do autor).

Concomitantemente, a polarização do Estado subsidia os interesses políticos da classe dominante, vicejam políticas diretas evidentes para satisfazer e manter a formação e aos interesses predominantes da classe. Lima (2008b, p. 95) aponta que:

[...] o Estado é uma concentração de poder, porém o poder não é uma coisa estática. Se assim o fosse, ele seria imutável. A condensação das relações de forças presentes no Estado responde à dominação por parte da classe dominante em constante articulação entre as suas frações para garantir uma hegemonia sobre o poder. Assim, as lutas populares são uma forma de buscar garantir uma representatividade no Estado e fora dele, no controle sobre o mesmo. Somente a luta constante, fora do Estado, pode garantir a construção de um projeto revolucionário em direção ao socialismo, na transformação do Estado, mas principalmente, pela transformação das relações de produção e das relações econômicas.

É essencial apreender que o Estado capitalista é detentor de lideranças hegemônicas, representando não diretamente aos interesses econômicos da burguesia, mas principalmente aos interesses políticos da classe. Assevera-se que o Estado capitalista “[...] é o centro do poder político das classes dominantes na medida em que é o fator de organização da sua luta política” (POULANTZAS, 1977, p. 185). Conforme Bóron (2002, p. 116) a influência do povo no governo de um Estado será uma “[...] vitória popular, não como antes, para limar as arestas exclusivistas e autoritárias da dominação burguesa, mas para acelerar o trânsito para formas superiores de organização política, à democracia integral e substantiva do socialismo”.

A ideologia política do Estado capitalista trata-se de uma forma de poder, sustentada pelo consentimento apregoadado e mensurado pela classe dominante. Os interesses econômicos das classes dominadas, pleiteado pelo Estado capitalista não é fomentado rapidamente, mas caminha com limitações do poder político impostas pela dominante classe.

Os percalços desta luta são indícios de que “[...] o Estado não é um utensílio de classe, que ele é o Estado de uma sociedade dividida em classes” (POULANTZAS, 1977, p. 186). Marx e Engels (1986, p. 48) explanaram que devido aos interesses particulares as contradições do Estado são imanentes às relações sociais existentes, pois “[...] todas as lutas no interior do Estado, a luta entre democracia, aristocracia e monarquia, a luta pelo direito ao voto etc., são apenas as formas ilusórias nas quais se desenrolam as lutas reais entre as diferentes classes [...]”.

Lima (2008b, p. 95) manifesta que o Estado “[...] não está acima das lutas de classe tampouco das relações de produção, assim, para a transformação do Estado, é necessária a transformação das relações de produção, do aparelho econômico”. As lutas por interesses coletivos são na verdade a *forma ilusória da coletividade*, afinal as classes dominantes não estão preocupadas com o trabalhador assalariado, mas sim, com o capital, o preço e o lucro. E a prática destes interesses particulares na realidade “[...] chocam-se com os interesses coletivos e ilusoriamente tidos como coletivos, torna necessário o controle a intervenção prática através do ilusório interesse geral, como o Estado” (MARX; ENGELS, 1986, p. 49).

As relações de produção têm conexões com os objetos da relação social e da produção de vida, o modo de produção capitalista está ligado a uma “[...] fase social determinada [...]”, contribuindo para que os processos de produção denotem contradições implícitas, designando que a “[...] soma de forças produtivas acessíveis aos homens condicionam o Estado social e que, por conseguinte, a história da humanidade [...]” (MARX; ENGELS, 1986, p. 42). A atividade humana como a ação do homem sobre a natureza tem por fim, produzir bens que possam suprir suas necessidades envolvendo a origem do Estado, a relação entre o Estado e a sociedade civil. Assim, a organização social progride por meio da produção, essa categoria da reprodução está enraizada em todas as épocas históricas, formando o Estado e a superestrutura idealista (MARX; ENGELS, 1986).

Conforme Lima (2008) o controle dos meios de produção e do aparelho econômico, direcionam a transformação do Estado, demonstrando “[...] ação das massas populares no seio do Estado é a condição necessária para sua transformação, mas não o obstante” (POULANTZAS, 1977, p. 165). Portanto, não será a tomada do Estado pela classe trabalhadora que irá garantir um Estado democrático-popular, será necessária uma

transformação radical do Estado. Embora, essa questão apresente grande polêmica, a transformação do Estado, não há outro caminho a não ser pela efetiva participação dos sujeitos históricos na materialização do poder da classe trabalhadora.

Para Saes (2001) a participação da classe trabalhadora no processo macrodecisório não se efetua devido aos limites gerados pelo Estado capitalista. A efetivação da democracia ocorrerá quando, a classe trabalhadora organizada conseguir impor “[...] às classes dominantes o alargamento dos direitos políticos e sociais” (SILVA, 2003, p. 28).

Enfim, as relações sociais e de produção que engendram o movimento da história, estão completadas com a origem do Estado burguês. Este Estado conduzido pela classe dominante, dita condições do trajeto da economia, da educação, da política e das relações de produção. Desse modo, discutir a sociedade capitalista e a origem do Estado burguês é o modo representativo de analisar as influências na educação em sua categoria de totalidade e na singularidade destacada nesse trabalho pela educação do campo.

2.1.1 Características do capitalismo e a formação de sua crise

Compreender a crise estrutural do capital é algo complexo, o caminho percorrido foi longo. Diversos autores utilizam da concepção materialista histórica como meio de discutir a conjuntura e seus reflexos na sociedade, fatores que permeiam o regime capitalista. O objetivo aqui foi elencar pressupostos teóricos que auxiliassem na investigação do movimento da história, tal propósito demonstrou como o capital organizou-se em diferentes períodos históricos, sem desvencilhar-se de suas contradições.

É preciso salientar que os estudos que envolvem a análise da sociedade capitalista ocorrem por meio de relações sociais, uma determinação de suas feições essenciais, por meio do materialismo-histórico, “[...] a única teoria capaz de pensar o capitalismo dentro de uma perspectiva histórica e dialética evitando reducionismos, não sendo, todavia, imune a estes reducionismos e à reificação conceitual” (FRIGOTTO, 2000, p. 16).

O momento dentro do processo de alienação, em que a característica de ser uma *coisa* se torna típica da realidade objetiva, envolve o processo de produção aliado ao aparelho econômico e ao Estado. Denota contradições implícitas na própria produção, generalizando-as e sendo transformadas pelo capital. Assim, as contradições exteriorizadas pelo capital solucionam suas próprias crises, pois “[...] o capital contém uma tendência recorrente a se abstrair das determinações de sua valorização, é através das crises que essas determinações se

impõem, de modo violento ao capital” (MAZZUCHELLI, 1985, p.22). As rupturas provenientes da crise do capital marcam os processos e limites históricos do capitalismo. De acordo com Marx (1983, p. 248):

[...] o verdadeiro limite da produção capitalista é o próprio capital; é o fato de que, nela, é o capital e a sua própria valorização que constituem o ponto de partida e a meta, o motivo e o fim da produção; o fato de que aqui a produção é só produção para o capital e, inversamente, não são os meios de produção simples meios para ampliar cada vez mais a estrutura do processo de vida da sociedade dos produtores. Daí que os limites dentro dos quais tem de mover-se a conservação e a valorização do valor-capital, a qual descansa na expropriação e na depauperação das grandes massas de produtores, choquem constantemente com os métodos de produção que o capital se vê obrigado a empregar para conseguir os seus fins e que tendem para o aumento ilimitado da produção, para a produção pela própria produção, para o desenvolvimento incondicional das forças produtivas do trabalho. O meio empregado - desenvolvimento incondicional das forças sociais produtivas - choca constantemente com o fim perseguido, que é um fim limitado: a valorização do capital existente. Por conseguinte, se o regime capitalista de produção constitui um meio histórico para desenvolver a capacidade produtiva material e criar o mercado mundial correspondente, envolve ao mesmo tempo uma contradição constante entre esta missão histórica e as condições sociais de produção próprias deste regime.

Paulo Netto e Braz (2011) apontam que a acumulação capitalista e o movimento do capital são formas de uma organização econômica da sociedade, e a superprodução de bens é um processo necessário para a manutenção da vida social. Em suma:

[...] a crise capitalista aparece inversamente à crise pré-capitalista, como uma superprodução de valores de uso – mais precisamente: não há insuficiência na produção de bens, não há carência de valores de uso. O que ocorre é que os valores de uso não encontram escoamento, não encontram consumidores que possam pagar o seu valor de troca e, quando isto se evidencia, os capitalistas tendem a travar a produção; na crise capitalista, a oferta de mercadorias torna-se excessiva em relação à procura (demanda) e, então, restringe-se ao limite da produção (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 168).

De acordo com Bottomore (2001) o capitalismo mediante suas diversas formas é o meio de produção essencial que toma a forma de dinheiro ou crédito para a compra da força de trabalho e de materiais necessários, produzindo bens materiais, levando a distribuição, circulação e consumo. Para Catani (2003, p. 16-17) o capitalismo é “[...] um sistema em que os utensílios e as ferramentas, edifícios e matérias-primas com o que é obtido a produção – capital – são predominantemente de propriedade privada ou individual”.

O capitalismo é definido por seu modo de produção específico, não se reduz à simples existência de mercado. Marx (2008) definiu o capitalismo como um modo de produção, cujo

cerne está nas mãos daqueles que constituem a distinta classe dominante, onde as mudanças ocorridas no sistema econômico mercantil para o capitalista trouxeram a lógica de apropriação da mais-valia, para o processo de concentração e centralização do capital nas mãos dos grandes industriais.

Marx ao longo de seus escritos dispôs de elementos que o auxiliaram na análise do modo de produção capitalista. A busca pela compreensão do movimento do capital fez com que percepcionasse “[...] o fetichismo dessa mercadoria especial que é o dinheiro” (PAULO NETTO, 2009, p. 29). Descortinar o fetichismo levou Marx a investigar durante anos “[...] para chegar às raízes – aos fundamentos – do **espírito do capitalismo** e para dele nos oferecer uma teoria totalizante, histórica e sistemática” (PAULO NETTO, 2009, p. 30, grifo do autor).

Partindo da perspectiva materialista histórica o homem produz, consome e troca por meio dos processos econômicos, transitórios e históricos. As relações constituídas pelo modo de produção material do homem acarretam em ligações do modo de produção e nas relações econômicas, abordando que as categorias econômicas são relações reais que subsistem.

Marx e Engels (1986) retrataram que os economistas de sua época não concebiam a historicidade dos fenômenos que se manifestavam na sociedade capitalista, debatiam que os processos de produção são transitórios e variam de acordo como o homem produz suas relações materiais e sociais. A produção dos meios de vida do homem ocorre por meio do trabalho, transformando a natureza que o cerca, paralelamente determina a interação do homem com a natureza e com os demais sujeitos que constituem as relações sociais.

Conforme Marx e Engels (1986) o homem para produzir a si mesmo e as mercadorias, deve trabalhar, isto é, o homem modifica a natureza por meio de ações teleologicamente³ postas. Enquanto o homem transforma a natureza, ele também se transforma criando e produzindo novas necessidades e possibilidades históricas (LESSA, 2007).

Ao criar novos objetos o homem consegue humanizar a natureza e a si mesmo, por meio do trabalho, categoria fundamental para a análise da sociedade burguesa capitalista, envolve a consciência como modo de antecipar conscientemente o que se objetiva

³ O caráter teleológico de grande parte da teoria de Marx é indiscutível. Por vezes um desenvolvimento dos meios de produção determina uma mudança nas relações de produção; outras vezes, a preservação das relações de produção determina uma mudança nos meios de produção. Afirmar desse tipo não podem ser simplesmente representadas em termos de uma estimulação antecedente, mesmo que a estimulação antecedente seja parte delas. A idéia é que explicamos um acontecimento com base no fato de que, se ele ocorresse, seria um estímulo para algum estado das coisas desejável. [...] a explicação teleológica não elimina a necessidade de determinação pelas características subjacentes da totalidade. Somente num certo tipo de totalidade social – onde a exploração serve aos privilegiados – surgirá a existência da linha de montagem, simplesmente porque ela torna mais fácil disciplinar os trabalhadores (BOTTOMORE, 2001, p. 22).

materializar na natureza. Ou seja, “[...] o fundamento ontológico último da síntese que funda a totalidade social é o processo de generalização desencadeado pelo trabalho; o fato de cada ato de trabalho conduz, nas suas conseqüências objetivas e subjetivas, sempre para além da finalidade imediata” (LESSA, 2007, p. 12).

Portanto, diante das superproduções de bens, a crise acontece tentando rearticular as relações sociais intrínsecas ao modo de produção capitalista. É necessário destacar que as crises não são apenas expressões da superprodução, mas sim, “[...] crises que surgem dos aspectos específicos do capital, peculiares a ele como capital, e não apenas contidos em sua existência como mercadoria e dinheiro” (MAZZUCHELLI, 1985, p. 29). Por essas razões que “[...] o capitalismo constitui um regime de produção limitado, historicamente determinado, que cria – através do movimento de suas próprias contradições – as condições de sua superação” (MAZZUCHELLI, 1985, p. 35).

Paulo Netto e Braz (2011, p. 146, grifo do autor) mensuram que “[...] a produção capitalista não é tão-somente produção e reprodução de mercadorias e de mais-valia⁴: **é produção e reprodução de relações sociais**”. Evidente que a produção capitalista é exógena no trabalho assalariado e nas atividades que a possibilitam. Complementando “[...] a produção capitalista só pode ter continuidade se também for contínua a produção das relações sociais que engendram aqueles sujeitos. Em suma: **a reprodução capitalista só é viável se ela reproduzir as relações sociais que põem frente a frente capitalistas e proletários**” (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 146, grifo do autor). A produção capitalista está envolta as relações sociais, incentivando proletários e capitalistas a se enfrentarem.

O processo de produção capitalista reproduz [...], mediante seu próprio procedimento, a separação entre força de trabalho e condições de trabalho. Ele reproduz e perpetua, com isso, as condições de exploração do trabalhador. Obriga constantemente o trabalhador a vender sua força de

⁴ Conceito fundamental da economia política marxista, que consiste no valor do trabalho não pago ao trabalhador, isto é, na exploração exercida pelos capitalistas sobre seus assalariados. Marx, assim como Adam Smith e David Ricardo, considerava que o valor de toda mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho socialmente necessário para produzi-la. Sendo a força de trabalho uma mercadoria cujo valor é determinado pelos meios de vida necessários à subsistência do trabalhador (alimentos, roupas, moradia, transporte etc.), se este trabalhar além de um determinado número de horas, estará produzindo não apenas o valor correspondente ao de sua força de trabalho (que lhe é pago pelo capitalista na forma de salário), mas também um valor a mais, um valor excedente sem contrapartida, denominado por Marx de mais-valia. É desta fonte (o trabalho não pago) que são tirados os possíveis lucros dos capitalistas (industriais, comerciantes, agricultores, banqueiros etc.), além da renda da terra, dos juros etc. Enquanto a taxa de lucro — a relação entre a mais-valia e o capital total (constante + variável) necessário para produzi-la — define a rentabilidade do capital, a taxa de mais-valia — a relação entre a mais-valia e o capital variável (salários) — define o grau de exploração sobre o trabalhador. Mantendo-se inalterados os salários (reais), a taxa de mais-valia tende a elevar-se quando a jornada e/ou a intensidade do trabalho aumenta (aumentando a mais-valia absoluta) ou com o aumento da produtividade nos setores que produzem os artigos de consumo habitual dos trabalhadores (aumentando a mais-valia relativa) (SANDRONI, 1999, p. 362-363).

trabalho para viver e capacita constantemente o capitalista a comprá-la para se enriquecer. [...] o processo de produção capitalista, considerado como um todo articulado ou como processo de reprodução, produz, por conseguinte não apenas a mercadoria, não apenas a mais-valia, mas produz e reproduz a própria relação capital, de um lado o capitalista, do outro o trabalhador assalariado (MARX, 1984, p. 161).

O desenvolvimento do modo de produção capitalista progressivamente fragilizou a força de trabalho, resultando em uma crescente acumulação de riqueza por parte dos capitalistas, paralelamente com um aumento exacerbado da pobreza (PAULO NETTO; BRAZ, 2011). A dinâmica de acumulação de riquezas pelos capitalistas resultou em concentração de miséria determinando o “[...] tormento de trabalho, escravidão, ignorância, brutalização e degradação moral [...]” (MARX, 1984, p. 210). Evidenciamos que os limites entre pobreza e riqueza alteram-se constantemente, suas diferenças são excessivamente grandes dentro da economia que rege uma nação.

Nesse decurso temporal, fica claro que o capitalismo *suporte* dimensões que se alteravam constantemente, as oscilações entre riqueza e pobreza fez com que o processo de constituição da acumulação capitalista fosse lembrado através das décadas, expandindo uma enorme pobreza social. O desenvolvimento do capitalismo e suas contradições começaram a despontar por meio da consolidação das produções do capital. Em meio às guerras, que assolavam o mundo o capitalismo mostrou-se cada vez mais instável, com grandes períodos de expansão e momentos de grande depressão⁵.

As crises e contradições do capitalismo, perpetraram a implementação de políticas macroeconômicas com o objetivo de minimizar o impulso da crise. As providências tomadas acabaram por redirecionar o papel do Estado, subsidiando o desenvolvimento do capitalismo ao longo da história, “[...] continuou alternando prosperidade e depressão (ou **recessão**, que designa uma depressão menos violenta) – o que aponta para o caráter **ineliminável** das crises” (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 166-167, grifo do autor).

As análises teóricas evidenciaram que a crise estrutural do capital está no cerne do modo de produção capitalista, os momentos críticos que vicejam a história são imputados pelo capital. Ou seja, a crise capitalista ocorrente nos ciclos econômicos não são fatores aleatórios,

⁵ Fase do ciclo econômico em que a produção entra em declínio acentuado, gerando queda nos lucros, perda do poder aquisitivo da população e desemprego. Para minorar seus efeitos, os governos procuram tomar medidas que possibilitem aumentar o consumo e o nível de emprego. Entre essas medidas estão a redução do Imposto de Renda, o aumento dos investimentos em obras públicas, a diminuição das taxas de redesconto e a emissão de papel-moeda. A maior parte dessas medidas foi teorizada por Keynes, durante o governo do presidente Franklin Delano Roosevelt, nos Estados Unidos, após a depressão de 1929 (SANDRONI, 1999, p. 165).

pois, “[...] **não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise**” (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 167, grifo do autor).

A crise estrutural do capital expande-se por não ter limites, deste modo, esse processo de difundir sua ideologia o torna cada vez mais incontrolável e destrutivo. É notável que “[...] a produção e o consumo supérfluos acabam gerando a corrosão do trabalho, com a sua consequente precarização e o desemprego estrutural, além de impulsionar uma destruição da natureza em escala global [...]” (ANTUNES, 2011, p. 11). Evidentemente o desgaste causado pela lógica capitalista não leva mais em conta “[...] os imperativos humano-sociais vitais [...]” (ANTUNES, 2011, p. 11). A crise nos países capitalistas centrais seria cada vez mais constante, pois a “[...] produção para as necessidades sociais e autorreprodução do capital se tornava a tônica do capitalismo contemporâneo gerando consequências devastadoras para a humanidade” (ANTUNES, 2011, p. 12). Faz-se necessário a seguinte leitura:

[...] o sistema do capital se baseia na alienação do controle dos produtores. Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada – mero ‘fator material de produção’ – e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto. Para o capital, entretanto, o problema é que o ‘fator material de produção’ não pode deixar de ser o sujeito real da produção. Para desempenhar suas funções produtivas com a consciência exigida pelo processo de produção como tal – sem o que deixaria de existir o próprio capital –, o trabalho é forçado a aceitar um outro sujeito acima de si, mesmo que na realidade este seja apenas um pseudo-sujeito. Para isto, o capital precisa de personificações que façam a mediação (e a imposição) de seus imperativos, objetivos como ordens conscientemente exequíveis sobre o sujeito real, potencialmente o mais recalcitrante do processo de produção (MÉSZÁROS, 2011a, p. 126).

O Estado tem papel importante mediante essa contradição, pois se compromete em assumir a importância de conter a resistência e a rebelião de potências, para que as mesmas não escapem ao seu controle. Portanto, “[...] o Estado moderno e a ordem reprodutiva sociometabólica do capital são mutuamente correspondentes [...]” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 127). O sociometabolismo⁶ do capital é formado pelo tripé que corresponde ao *capital*, *trabalho assalariado* e *Estado*, são três extensões que estão diretamente inter-relacionados impossibilitando a superação do sistema capitalista, é impossível eliminar qualquer um desses três elementos que constituem este sistema.

⁶ O sistema sociometabólico do capital 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 (MÉSZÁROS, 2011b, p. 11).

Há realmente uma dimensão muito importante dos desenvolvimentos socioeconômicos correntes relativos à questão do controle que escapa à combinação da competência das personificações do capital, dentro das unidades de produção com a intervenção potencial do Estado, em sua própria esfera, como uma estrutura de comando política totalizadora do sistema. Encontramos aí uma grande contradição, que objetivamente se intensifica entre os imperativos materiais do capital e sua capacidade de manter seu controle sobre o que mais importa: o próprio processo de produção (MÉSZÁROS, 2011b, p. 126).

Mészáros (2011b, p. 29) apresenta a intensidade que arruinou os fatos históricos do capital, dá-se pelo controle sociometabólico “[...] há muito estabelecido, é a contínua predominância dos Estados-nação potencialmente mais agressivos, e a impossibilidade de instituir o Estado do sistema do capital como tal a partir dos antagonismos estruturalmente arraigados do sistema do capital”. O capitalismo passou por várias configurações, as transições ocorridas geriram contradições buscando “[...] um Estado diverso daquele que correspondeu ao capitalismo concorrencial: a natureza da ordem monopólica exige um Estado que [...] vá além das condições gerais” (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p.213), importando apenas o processo de produção.

O sistema capitalista assinala vários pontos existentes entre as relações do processo de produção, como a financeirização (a forma mais fetichizada da acumulação) e a “[...] mundialização⁷ do capital, enfatizando que a esfera financeira nutre-se da riqueza gerada pelo investimento e da exploração da força de trabalho dotada de múltiplas qualificações e amplitude global. E é parte dessa riqueza, canalizada para a esfera financeira, que infla o flácido capital fictício” (ANTUNES, 2011, p. 10).

⁷ O termo de origem francesa ‘mundialização’ (*mondialisation*) encontrou dificuldades para se impor, não apenas em organizações internacionais, mesmo que supostamente bilíngue, como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), mas também no discurso econômico político burguês. Isso deve-se, claro, ao fato de que o inglês é o veículo linguístico por excelência do capitalismo e que os altos executivos dos grupos franceses estão entupidos dos conceitos e do vocabulário em voga nas *business schools*. Mas também, com certeza, ao fato de que o termo ‘mundialização’ tem o defeito de diminuir, pelo menos um pouco a falta de nitidez conceitual dos termos ‘global’ e ‘globalização’. A palavra ‘mundial’ permite introduzir com mais força do que o termo ‘global’ a ideia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento. Ora, isso é o que as forças atualmente regem os destinos do mundo não querem de jeito nenhum. [...] os mais fortes julgam ainda poder cavalgar vantajosamente as forças econômicas e financeiras que a liberalização desencadeou, enquanto os demais estão paralisados ao tomarem consciência, por um lado, de sua perda de importância e, por outro, do caminho que vão ter de percorrer para ‘adaptar-se’. Os grandes grupos industriais ou operadores financeiros internacionais, que acabam de recuperar uma liberdade de ação que não conheciam desde 1929, ou talvez mesmo desde o século XIX, estão ainda menos dispostos a ouvir falar de políticas mundiais coercitivas (CHESNAIS, 1996a, p. 24).

Financeirização do capital, neoliberalismo, globalização⁸, mundialização são diversas designações que assinalam o acontecimento da liberalização financeira do capital. Vitagliano (2004, p. 19) adverte que “[...] foram fenômenos aparentemente distintos que, conjuntamente deram início a um único movimento internacional da reformulação do capitalismo”.

Decidiu-se por empregar a expressão mundialização, pois o termo globalização restringe-se ao poder das grandes indústrias de organizar, para elas mesmas, operações em nível mundial com o propósito de autobenefício. A *business school*⁹ enfocou que a estratégia de globalização traria vantagens a esse modelo de mercado, porém, é a organização mais excludente da sociedade, quer eles sejam países considerados em desenvolvimento ou a classe trabalhadora.

Os termos utilizados não podem ser considerados neutros, envolvem o discurso político-econômico com grande facilidade, pois são expressões de relações ou dependência que se notam na comparação de duas ou mais coisas, empregadas conscientemente para “[...] manipular o imaginário social e pesar nos debates políticos [...]” (CHESNAIS, 2005, p. 24). Uma circunscrição que de acordo com Barnet e Cavanagh *apud* Chesnais (2005, p. 24, grifo do autor) teria agradado “[...] à Rainha de Copas de **Alice no país das maravilhas**, pois cada qual pode empregá-los exatamente no sentido que lhe for conveniente, dar-lhes o conteúdo ideológico que quiser”.

Apregoar a mundialização não é restringir esse termo apenas as atividades empresariais e a acumulação de lucro que elas provocam¹⁰, mas incluir a expressão às quais “[...] deve ser imposta a adaptação (irmã gêmea do ajuste estrutural) dos mais fracos e desguarnecidos” (CHESNAIS, 2005, p. 29).

De acordo com Chesnais (2005) a mundialização do capital foi demarcada por diversas crises, cujos efeitos econômicos e sociais se agravaram cada vez mais. As origens políticas (e estruturais) da mundialização do capital são decorrentes de determinações

⁸ A ideologia da globalização só seria coerente se ela ousasse proclamar a abolição total das fronteiras e permitir a livre circulação da força de trabalho, como ela reivindica ao comércio e ao fluxo do capital. Só assim esta ideologia seria lógica consigo mesma, propondo a homogeneização das condições sociais pela via capitalista. Entretanto, nem os países centrais permitem a integração do mercado de trabalho e nem a exclusão é uma ferida que será curada pela globalização (LEHER, 1998, p. 11).

⁹ Célebres escolas americanas de administração de empresas como Harvard, Columbia, Stanford (CHESNAIS, 1996b).

¹⁰ As estimativas do relatório da UNCTAD mostram que as multinacionais controlavam no ano de 2005, um terço da produção industrial mundial. As vendas de suas filiais alcançaram um faturamento de 5,35 trilhões de dólares, ou seja, uma quantia superior ao do comércio mundial (WORLD INVESTMENT REPORT *apud* GOLDBAUM, 2006). Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572006000300009 > Acesso em 05 mar. 2012.

políticas e econômicas, fatores indispensáveis para compreender a verdadeira natureza da mundialização do capital. Harvey (2006, p. 45) aponta que “[...] o capitalismo tende, ativamente, a produzir algumas das barreiras para o seu próprio desenvolvimento. Isso significa que as crises são endêmicas ao processo capitalista de produção”. Portanto, a acumulação rentista “[...] reflete **mudanças qualitativas nas relações de força política entre o capital e o trabalho, assim entre o capital e o Estado, em sua forma de Estado de Bem-Estar**” (ALVES, 1999, p. 2, grifo do autor).

Enfatizamos que não há uma harmonia na estrutura reprodutiva material do capital e o Estado, pois mesmo o Estado sendo um aparelho repressor não tem força alguma para remediar o capitalismo predatório. Conforme Mészáros (2011b, p. 131) o sistema capitalista é uma maneira de controle sociometabólico “[...] incontrolavelmente voltado para a expansão [...]”, o cerne deste sistema atrela-se às “[...] funções políticas e reprodutivas materiais devendo estar nele radicalmente separada (gerando assim o Estado moderno como a estrutura de alienação por excelência) [...]”.

A burguesia tenta acortinar a crise do capitalismo, como se não fosse inerente ao capital, mas sim um acidente de percurso. Paulo Netto e Braz (2011, p. 167, grifo do autor) enfatizam que “[...] **as crises são inevitáveis sob o capitalismo; mas é perfeitamente possível e viável uma organização da economia estruturalmente diferente da organização capitalista, capaz de suprimir as causas da crise**”.

Conforme Marx (1980) a crise é o obstáculo que cessa a acumulação, o processo intrínseco ao capital. As crises são evidenciadas quando o mercado está inflacionando bens que não são consumidos, necessitando a diminuição de preços consequentemente sobrevém uma alteração súbita de um mercado que se defronta com sérias dificuldades para manter-se estável.

As crises e suas pluricausalidades demarcaram ciclos econômicos, não são resultados de uma única contradição do modo de produção capitalista, pois “[...] as múltiplas contradições que constituem o Modo de Produção Capitalista (MPC) convergem nas crises” (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 170). Além das crises não serem abolidas, o modo de produção capitalista tem sua dinâmica cheia de contradições e reproduções, é preciso analisar que:

[...] as crises não interessam a nenhum dos sujeitos sociais em presença na sociedade burguesa – nem aos capitalistas, nem aos trabalhadores. É evidente que seus impactos atingem muito diferentemente as classes sociais; não há o mesmo custo para todos: **os trabalhadores sempre pagam o preço mais alto** (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 173, grifo do autor).

Após inúmeras crises enfrentadas pelo capital, a relação da sociedade em sua materialidade é um dos fundamentos principais para apreensão da estruturalidade do capitalismo. Defrontou-se com diversas transformações, mas, “[...] nenhuma lhe retirava a sua estrutura essencial; mas todas confluíam para configurar um novo estágio na história do capitalismo [...]” (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 178).

A crise profunda do capital torna-se cada vez mais rastejante alastrando-se pelo mundo, consolidando seus efeitos permanentes, essas fases mostram como o capitalismo se estrutura com consequências universais, globais e permanentes. Conforme Sader (2012, s/p.):

[...] o capitalismo ganhou autonomia, passou a viver, como sanguessuga, da produção. É o pior tipo de capital, que não produz nem bens, nem empregos, que desestabiliza as economias nacionais, as chantageia com crises especulativas, canaliza recursos para a especulação, desviando-se da produção e da geração de empregos.

A substituição do capitalismo por outra forma de organização econômico-social só será possível a partir do produto de uma ação coletiva, fundamentada numa vontade política que expresse o interesse histórico dos trabalhadores. Com efeito, as crises são manifestações nítidas da contradição permanente do capitalismo, crises “[...] **endêmicas, cumulativas, crônicas** [...]” (ANTUNES, 2011, p. 12, grifo do autor), anunciando que a *ditadura* capitalista está fadada a morte cedo ou tarde. No entanto, “[...] não morrerá jamais de morte automática. Será sempre preciso dar-lhe um **piparotezinho** consciente para condenar definitivamente, e esse piparote é [...] ao movimento operário que compete dar-lho” (MANDEL, 1978, p. 69, grifo nosso).

Para Mazzucchelli (1985) as crises expressam as contradições da produção do capital, mas não a suprimem, por não serem suprimíveis, sempre se *resolvem* nas próprias crises. A produção capitalista move-se em meio às contradições, sendo superadas em momentos determinados historicamente, crises estruturais do capitalismo não impedem a expansão da economia capitalista. Salientamos que, as desigualdades sociais são próprias do capital e que faz parte dessa matriz geradora de capitalismo, evidente que o capital não é algo ou uma coisa controlável, sendo “[...] impossível impor ao capital uma outra lógica que não seja a da sua própria reprodução” (TONET, 2007, p. 25).

O sistema capitalista constituiu-se ao longo do processo econômico, social e político de um determinado contexto histórico, demarcou todos os elementos da vida humana, e seguramente é um fator condicionante no conjunto de acontecimentos que definem o processo

histórico dialético e as formas concretas. Por meio dos quais, a realidade está ligada a este preceito, o capital.

2.1.2 *Détour* ao passado reconstruído por sucessivas análises

Retomar a história faz parte do processo histórico para compreender seus efeitos, como o desenvolvimento econômico e a mudança social. A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) trouxe consequências catastróficas para a população mundial, desestabilizou a economia dos diversos países envolvidos na *Grande Guerra*. Arruinou indústrias e diversos meios de produção, destruiu plantações, arrasou a infraestrutura econômica dos países envolvidos, fomentou a crise da democracia representativa e o liberalismo econômico.

Subsidiariamente, o *Tratado de Versalhes*¹¹ não conseguiu resolver os conflitos internacionais. As relações entre os países desenvolvidos foram marcadas por contínuas crises políticas, acarretando em forte preocupação para a classe dominante. O proletariado se organizava formando partidos políticos comunistas “[...] surgidos de dissidências revolucionárias dos antigos partidos socialistas” (PAZZINATO; SENISE, 2005, p. 259).

O fim da Primeira Guerra Mundial deixou sua marca na economia, ressaltando a evidente fragilidade do sistema capitalista. No entanto, o espectro da crise que pairava sobre a Europa, levava os Estados Unidos a um período de *ouro*¹², cada vez mais exaltado como o *American Way of Life* (modo de vida americano). A onda de prosperidade, entretanto, terminaria abruptamente com a crise de 1929. A fragilidade do sistema econômico estadunidense começou a dar os primeiros sinais quando a Europa deu início a sua restauração, fabricando produtos que importavam dos Estados Unidos. Os industriais norte-americanos não diminuíram o ritmo de produção nem expansão econômica, acarretando na superprodução, configurando-se na crise de superprodução.

A *quinta-feira negra*¹³ atingiu a todas as nações capitalistas “[...] devido à dependência entre elas e à intrincada rede de relações econômico-financeira da economia

¹¹ Tratado assinado em 1919, com o intuito de promover a paz e a segurança mundial (PAZZINATO; SENISE, 2005).

¹² A guerra nunca chegou a atingir os Estados Unidos diretamente, pois quando a Primeira Guerra Mundial terminou a indústria norte-americana encontrava-se em plena expansão, sobretudo a partir de 1922. Assim, com o desenvolvimento industrial a euforia do *Welfare State* tomou conta da população norte-americana (PAZZINATO; SENISE, 2005).

¹³ Refere-se à quebra da bolsa de Nova York, de 1929.

mundial” (PAZZINATO; SENISE, 2005, p. 261). A crise econômica¹⁴ caracterizada como endógena nesse período foi conhecida como a *Grande Depressão* que agitou o mundo em 1929, causando abalos econômicos. Todavia, essa “[...] grande crise econômica mundial de 1929-1933 se parece com **uma festa no salão de chá do vigário** em comparação com a crise na qual estamos realmente entrando” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 17, grifo do autor).

A pobreza se estendeu ao país mais rico do mundo. Embora a sociedade como um todo estivesse mais *próspera*, a riqueza concentrava-se nas mãos dos Estados Unidos que mesmo detendo tamanha fartura não impediu que a bolsa de Nova York *quebrasse*, arrastando a uma drástica queda da economia norte-americana.

Ademais, diversas nações começaram a ser atingidas¹⁵, não somente as denominadas de primeiro mundo, mas também “[...] os países produtores de matérias-primas [...], sobretudo os latino-americanos, que não encontravam mais onde colocar suas exportações, como o Brasil, com o café [...]” (PAZZINATO; SENISE, 2005, p. 261).

Nesse período o Estado brasileiro intervém para que a economia não se fragilizasse, os produtores de café não queriam diminuir o preço da saca, esse fator lhes tiraria o lucro que estavam acumulando. Em consonância, o mecanismo de defesa da economia cafeeira, era o Estado comprar as sacas de café excedentes dos estados cafeicultores pelo valor que os

¹⁴ Perturbação na vida econômica, atribuída pela economia clássica a um desequilíbrio entre produção e consumo, localizado em setores isolados da produção. Nas economias pré-capitalistas, as crises derivavam da escassez súbita no abastecimento de bens, provocada por fenômenos naturais (secas, inundações, epidemia, etc.) ou por acontecimentos sociais como guerras e insurreições. Na economia capitalista, embora também possam ocorrer perturbações derivadas da escassez, as crises econômicas características do sistema são as de superprodução. Essas crises constituem uma fase regular do ciclo econômico, caracterizada pelo excesso geral de produção sobre a demanda, primeiro no setor de bens de capital, e, em seguida, no setor de bens de consumo. Em consequência, há queda brusca na produção, falência de empresas, desemprego em massa, redução de salários, lucros e preços, etc. A mais séria crise econômica mundial foi de 1929-1933, chamada Grande Depressão. Na teoria marxista, a noção de crise está associada ao conceito de mais-valia devido à tendência de o capital concentrar-se mais e mais em poucas mãos e também à pauperização relativa da classe trabalhadora; por isso, as crises tornam-se mais frequentes e mais fortes, o que levaria o sistema a uma ruptura. As teorias mais modernas de conjuntura denominam a fase da crise de depressão. O desenvolvimento econômico é entendido como um processo cíclico, dividido em várias fases, com pontos de mudanças nas partes inferior e superior do ciclo. A partir de um ponto abaixo de sua linha de equilíbrio, o processo de desenvolvimento econômico sairia de uma fase de recuperação para uma fase de expansão, com aumento da taxa de investimento, aumento relativo da soma de salários, acréscimo de consumo. Segue-se a fase de prosperidade (*boom*), na qual os fatores de produção estariam plenamente ocupados e, em consequência, não poderiam mais fazer crescer a renda nacional e o lucro. A partir desse ponto, haveria um aumento crescente dos preços, uma desorganização do mercado financeiro e de capitais, entretanto a economia em processo de contração, pois os preços, que se mantiveram relativamente estáveis durante a fase prosperidade, apesar da excessiva taxa de juros para os investimentos, já não se revelam rentáveis. Essa contração é também chamada de recessão, pois a taxa de crescimento da renda nacional descesse em termos absolutos. O agravamento da fase recessiva caracteriza a depressão, com aumento da taxa de desemprego, queda da capacidade produtiva, restrição dos investimentos e alta liquidez bancária. As crises são classificadas em *endógenas* (crises de superprodução, venda, crédito e especulação) e *exógenas* (de causas não-econômicas, como guerras, desastres naturais e epidemias) (SANDRONI, 1999, p. 142).

¹⁵ O único país a escapar da crise seria a União Soviética, cuja economia estatizada e planificada não obedecia às flutuações do mercado capitalista mundial (PAZZINATO; SENISE, 2005, p. 261).

agricultores atribuíram e desencorajar a expansão de plantações. A estratégia de retenção da quantidade excedente de café possibilitou a manutenção de altos preços no mercado internacional. Conforme, Furtado (1975, p. 181) “[...] esses preços elevados se traduziam numa alta taxa de lucratividade para os produtores, e estes continuavam a investir em novas plantações”.

Com efeito, não obstante a grande elevação da renda real, ocorrida nos países industrializados no decênio dos vinte, essa prosperidade em nada modificaria a dinâmica própria da procura de café, a qual cresce lenta, mas firmemente com a população e a urbanização. [...] a única forma de evitar enormes prejuízos para os produtores e para o país exportador era evitar – retirando do mercado parte da produção – que a oferta se elevasse acima daquele nível que exigia a procura para manter um consumo *per capita* mais ou menos estável a curto prazo (FURTADO, 1975, p. 181-182).

Decerto, partindo de uma perspectiva mais ampla o processo histórico, político, econômico e social mostrava claramente que evitar a superacumulação retirando do mercado parte dessa produção fazia (e talvez ainda faça) parte de um:

[...] erro, se assim o podemos qualificar, estava em não se terem em conta as características de natureza tipicamente colonial, como era a produção de café no Brasil. O equilíbrio entre oferta e procura dos produtos coloniais obtinha-se, do lado desta última, quando se atingia a saturação do mercado, e do lado da oferta quando se ocupavam todos os fatores de produção – mão de obra e terras – disponíveis para produzir o artigo em questão. Em tais condições era inevitável que os produtos coloniais apresentassem uma tendência, a longo prazo, à baixa de seus preços (FURTADO, 1975, p. 182).

Mesmo que, não houvesse a manutenção dos valores do café no período de crise, o Brasil enfrentaria uma crise mais profunda da economia cafeeira. Gramsci (1978, p. 66) expõe que as atividades econômicas “[...] ao contrário de ser resultado de forças livres do mercado e de uma racionalidade puramente técnica, resulta, cada vez mais, da atividade política. Crises econômicas redundam em crises do Estado e vice-versa”. Deste modo, o posicionamento do Estado frente a grave crise de 1929 foi um mecanismo para superar a violência da crise, mas ajudou a majorar a mesma nas décadas subsequentes.

O desequilíbrio externo da economia mundial fez com que a defesa de interesses individuais de diversos países, acarretasse em ausência das condições normais indispensáveis para a manutenção de uma economia estabilizada, tendendo a aprofundar-se cada vez mais. Os anos que se seguiram com a *Grande Depressão* fez com que os Estados Unidos implementassem planos de recuperação econômica para seu país, isto é, diversos programas

de reformas demarcados como *New Deal*¹⁶. De acordo com Sandroni (1999, p. 463) as medidas adotadas pelo governo de Roosevelt (1933-1945) ex-presidente dos Estados Unidos, basearam-se “[...] na intervenção do Estado no processo produtivo, por meio de um audacioso plano de obras públicas, com o objetivo de atingir o pleno emprego, o que contradizia toda a tradição liberal dos Estados Unidos”.

Decorrente da crise de 1929 alguns experimentos econômicos indicavam um Estado interventor no pós-guerra, estabelecendo uma conjunção do taylorismo-fordismo, legitimado pelas ideias keynesianas. Para Lima (1984), Keynes ponderava que os aspectos analíticos da economia não poderiam desvincular-se dos fatores econômicos, éticos e morais. Para atuar sobre a economia capitalista Keynes reconheceu que era necessário o fim do *laissez-faire*, fez crítica ao individualismo liberal e ao socialismo. As políticas keynesianas permitiam ao Estado agir sobre o mercado de maneira que a economia monetária fosse responsável pela “[...] produção capaz de fazer retornar ao capitalista uma quantia de dinheiro esperada, isto é, capaz de cobrir seus custos e fornecer-lhes o lucro” (LIMA, 1984, p. 127).

A formação de grandes conglomerados, a junção de diversas empresas, centralizaram grupos econômicos que tinham por objetivo diminuir os riscos de investimento. E desde a Segunda Guerra Mundial (1939 -1945), a união dessas empresas edificou a produção de armamento bélico, inaugurando o capitalismo monopolista que se alastrou por todo o mundo. Para Bottomore (2001) o monopólio é o conceito utilizado com relação às questões econômicas e políticas entre os países centrais e os países considerados em desenvolvimento. Desde a Segunda Guerra Mundial, o monopólio¹⁷ se transformou em sinônimo da exploração dos países pobres pelos países centrais.

Lênin (1977, p. 641-642) descreveu que o capital financeiro se subordina as pressões do monopólio, em suma é uma fase que exerceu domínio sobre os monopólios e “[...] adquiriu marcada importância a exportação de capitais, começou a partilha do mundo pelos *trusts*¹⁸

¹⁶ O programa econômico adotado em 1933 pelo presidente norte-americano Franklin Roosevelt para combater os efeitos da grande depressão e refazer a prosperidade do país. O *New Deal* (Nova Política) seguiu, na prática, os ensinamentos que a reflexão teórica de Keynes produziria [...] (SANDRONI, 1999, p. 462-463).

¹⁷ Refere-se ao processo de acumulação capitalista em escala mundial na fase do capitalismo monopolista, e a teoria do imperialismo é a investigação da acumulação no contexto de um mercado mundial criado por essa acumulação. A teoria tem três elementos: (1) a análise da acumulação capitalista, (2) a periodização do capitalismo em fases ou estágios e (3) a localização do fenômeno no contexto da divisão política do mundo em ‘países’ (BOTTOMORE, 2001, p. 187).

¹⁸ *Truste* é o resultado típico do capitalismo que forma um oligopólio na qual leva a fusão e incorporação de empresas envolvidas de um mesmo setor de atividades a abrirem mão de sua independência legal para constituir uma única organização, com o intuito de dominar determinada oferta de produtos e/ou serviços. Pode-se definir *truste* também como uma organização empresarial de grande poder de pressão no mercado. *Truste* é a expressão

internacionais e terminou a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes”.

Houve repercussões da crise nos países da periferia, uma alusão ao Brasil, no que concerne a queima de café como forma de *solucionar* o problema imediato dos cafeicultores. Para Hobsbawm (1995, p. 97) “[...] o Brasil tornou-se símbolo do desperdício do capitalismo e da sociedade da depressão, pois seus cafeicultores tentaram em desespero impedir o colapso dos preços, queimando café em vez de carvão em suas locomotivas a vapor [...]”.

Nessa conjuntura, a política brasileira sofreu com os percalços dos acontecimentos mundiais, como a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa (1917), a quebra da bolsa de valores de Nova York e a Segunda Guerra Mundial. Todos esses fatos efervesceram o surgimento de movimentos como o Coronelismo¹⁹, o Tenentismo²⁰ e a Coluna Prestes²¹. Essa transição na política brasileira preparou o caminho para que Getúlio Vargas chegasse ao poder (MORISSAWA, 2001).

O momento político que o Brasil vivia, como a política *café com leite*, a superprodução de café, a Revolução de 1930, incitou a elevação de Getúlio Vargas ao poder no mesmo ano. Para Morissawa (2001, p. 78) “[...] a subida de Vargas ao poder, em 1930, foi tramada por uma nova classe hegemônica no país, formada por setores do empresariado industrial e com participação do tenentismo”. Esta *nova* República de velhos mandantes, ao

utilizada para designar as empresas ou grupos que, sob uma mesma orientação, mas sem perder a autonomia, se reúnem com o objetivo de dominar o mercado e suprimir a livre concorrência e também são grandes grupos ou empresas que controlam todas as etapas da produção, desde a retirada de matéria-prima da natureza até a distribuição das mercadorias. A expressão é adaptação da expressão em inglês *trust*, que significa "confiança". Outra forma de organização de empresas é o cartel, que é um acordo de várias empresas independentes para controlar ou dominar o mercado de determinado produto (Disponível em: < <http://www.osignificado.com.br/truste/> >. Acesso em: 07 mar. 2012).

¹⁹ Durante a Regência, a ordem pública passou a ser entregue à polícia, na época chamada de Guarda Nacional. Ela era usada, por exemplo, para desbaratar quilombos e perseguir escravos fugidos. No comando estava sempre um grande proprietário de terras que, por isso, assumia a patente de coronel. Esses ‘coronéis’ existiam em todo o território nacional. Quando foi proclamada a República, a Guarda Nacional foi extinta e suas atribuições foram passadas aos estados. Com o regime republicano, houve uma certa ampliação do direito ao voto, isto é, mais brasileiros podiam eleger seus representantes no governo. Assim, os partidos políticos e as eleições ganharam importância. Mas era os antigos coronéis que, com suas ligações regionais, garantiam a eleição de candidatos aos governos federal e estadual. Além de divulgarem os candidatos oficiais, eles controlavam os votos dos eleitores e a apuração (MORISSAWA, 2001, p. 77).

²⁰ O nome tenentismo designa um movimento ocorrido no Brasil, na década de 1920, envolvendo setores militares em luta contra os governos (MORISSAWA, 2001, p. 77).

²¹ A Coluna Prestes era um contingente de 1.500 homens. Passou pelo atual Mato Grosso do Sul, subiu até o Maranhão, cruzou uma parte do Nordeste e Minas Gerais, retornou ao Mato Grosso do Sul e atravessou a fronteira com a Bolívia em fevereiro de 1927. Nesse trajeto, enfrentou tropas do Exército, forças policiais dos estados, jagunços e cangaceiros contratados pelos coronéis, sem nunca ser abatida. Por onde passava promovia comícios e distribuía panfletos contra o regime oligárquico e o autoritarismo do governo (MORISSAWA, 2001, p. 77).

ganhar espaço político no Brasil travou embates sociopolíticos que culminaram com a vitória liberalista no país.

A república populista brasileira (1945-1964) buscou amenizar a crise com a compra de café. No entanto, a real mobilização era para que se instalassem no país, indústrias de base que não causassem polêmica, pois “[...] a burguesia cafeeira continuaria, sendo ainda por muito tempo a única classe nacional com condições de colocar o país a serviço de seus interesses” (MORISSAWA, 2001, p. 79). A classe dominante estava empenhada em expandir os centros industriais no Brasil, projetavam “[...] a possibilidade de transição política em benefício dos grupos não-oligárquico-exportadores, a pressão operário-popular não alcançaria o mesmo ímpeto [...]” (CARDOSO; FALETTTO, 1973, p. 72).

Relatamos que a relação entre o desenvolvimento de forças produtivas e os processos de formação da força de trabalho, não foram privilégio na história brasileira. Partindo de pressupostos históricos objeto desse texto, “[...] veremos que a transição do modelo produtivo agro-exportador para o modelo urbano industrial também provocou ajustes significativos no âmbito das políticas públicas [...]” (IGNÁCIO, 2010, p. 132).

A criação de empresas estatais na época – pois com a crise se instalando abruptamente em *terras tupiniquins* nenhum capital estrangeiro estaria disposto a intervir em um país com a economia tão instável –, fez consolidar o eixo da economia brasileira reproduzindo os investimentos em novas exigências educacionais. A proposta getulista para o país buscava manter a escola pública e gratuita, desenvolveu uma política educacional que incentivasse o trabalho manual, tal capacidade estaria voltada especialmente para o proletariado. Com base nesse “[...] processo de industrialização amplo, Getúlio, através de seu ministro Gustavo Capanema, estipulou primeiramente uma escolaridade voltada para a capacitação profissional, mediante as novas possibilidades do mercado” (LEITE, 2002, p. 30).

Um dos importantes ajustes ocorridos na educação para sustentabilidade deste modelo urbano foi a Reforma Capanema (1940). Promulgou leis orgânicas de ensino, embora tais reformas tenham sido parciais, conseguiu reorganizar toda a estrutura educacional do país. A análise das reformas educacionais compreendidas em um contexto socioeconômico-político de 1930-1954, foram baseadas na legislação de ensino da Reforma Capanema.

A inserção de propostas curriculares esteve acoplada ao desenvolvimento econômico e político brasileiro, principalmente aos interesses da disseminação da ideologia burguesa. De acordo com Moraes (2000, p. 65), as mudanças ocorridas na transição do modelo agroexportador para o modelo dependente urbano-industrial, evidenciaram a “[...] articulação do conjunto de relações contraditórias que marcaram o lento processo de consolidação do

capitalismo brasileiro, e que, no curso dos anos, tornou hegemônica a fração industrial da classe dominante”.

Adotando a política paternalista, Vargas (1882-1954) expandiu o arcabouço jurídico e político, maneira encontrada de controlar a força de trabalho industrial e sindical. Além de, estabelecer diretrizes educacionais que “[...] reforçaram a dualidade quanto a formação profissionalizante e a função preparatória ao ensino superior” (ZOTTI, s/d, p. 2), reafirmando a Reforma Capanema.

De acordo com Saviani (2008b), a totalidade de reformas constituía uma ordenação lógica, além de uma concepção geral do ensino, tornando material a estrutura organizacional da educação. No auge do Estado Novo (1937-1945) presidido por Vargas, incitar reformas “[...] significaram em termos de terem levado ao limite o conceito de dualidade²² na organização da educação escolar no Brasil” (IGNÁCIO, 2010, p. 132). As reformas educacionais criaram as escolas tecnicistas, que buscavam “[...] disciplinar a formação da força de trabalho industrial, ação tida como necessária para aceleração do processo de industrialização” (IGNÁCIO, 2010, p. 132). Nesta perspectiva a educação passou a ter certo destaque na política de governo da época, que procurava “[...] criar um ensino mais adequado à ‘modernização’ do país, com ênfase na capacitação para o trabalho e na formação das ‘elites’” (MORAES, 2000, p. 133).

Diante dos estudos constata-se que a *nova* República de velhos mandantes, ao se instaurar no Brasil travou um embate sociopolítico que culminou com a vitória liberalista. Nesse contexto, a *nova* República enfrentou confrontos de setores totalmente antagônicos, os agroexportadores e os grandes urbano-industriais objetivavam inserir o Brasil na *modernização* do século XX, e a educação seria o meio de ação para alcançar esse propósito. Leite (2002, p. 27) apresenta que a escolarização serviu “[...] como alavanca para o progresso, criando na sociedade brasileira da época um projeto de vida, em verdade, uma utopia”. Ou seja, a *nouveau* República espalharia à luz da educação para todo o povo brasileiro, o sujeito que fosse *instruído* colheria os frutos de um país que estava se ascendendo socialmente e economicamente. Porém, a tão almejada *escolaridade para todos* ficou demarcada somente à extensão urbana “[...] no que se refere ao meio rural, o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora” (LEITE, 2002, p. 28).

²² O conceito de dualidade utilizado nesse texto se identifica com o conceito de dualidade estrutural no sentido da existência de estruturas de ensino médio diferenciadas, desarticuladas e não equivalentes, que se destinam, à uma preparação para o ensino superior, portanto, com caráter propedêutico e outra, destinada à profissionalização de nível elementar e médio, com caráter, portanto, de terminalidade (IGNÁCIO, 2010, p.151).

A estagnação de políticas educacionais para a zona rural ficou cristalizada pelas lideranças políticas brasileiras e a opção das elites foi comprometer-se com a industrialização urbana. No entanto, a classe dominante aliada aos dirigentes do país saiu do estado de torpor quando, o movimento migratório do campo para a cidade aumentou demasiadamente.

Envoltos a esse período de lutas, os camponeses organizados em classe, no momento compreendido de 1954 a 1964, recorreram à constituição de movimentos e organizações que lutassem pela terra e a permanência do homem no campo, sem, contudo, privar o sujeito do campo dos benefícios dos centros urbanos industrializados. Os movimentos sociais que lideraram essa luta foram: a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB)²³, Ligas Camponesas²⁴ e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER)²⁵.

Em meados de 1964, o Brasil não possuía políticas agrárias e a ausência dessa prática ocasionou em conflitos entre trabalhadores rurais e os grandes proprietários de terra. O Estado precisava intervir na disputa pela terra, com a intenção de amenizar os ânimos do movimento dos trabalhadores do campo criou a Lei de Reforma Agrária denominada de Estatuto da Terra (1964).

²³ Fundada em São Paulo, em 1954, tendo à frente Lindolfo Silva, militante do PCB. Ela foi responsável pela criação de associações de lavradores que buscavam organizar os camponeses em suas lutas. A partir do início dos anos 1960, as associações foram sendo transformadas em sindicatos. A ULTAB não só desempenhou papel fundamental nesse processo de sindicalização que culminou na criação, em 1963, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), como também se constituiu na principal força em ação no interior da nova entidade. Em 1964 foi extinta pelo golpe que implantou a ditadura militar no Brasil (MORISSAWA, 2001).

²⁴ O movimento que se tornou nacionalmente conhecido como Ligas Camponesas iniciou-se, de fato, no engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão, nos limites da região do Agreste com a Zona da Mata de Pernambuco. A propriedade congregava 140 famílias de foreiros nos quinhentos hectares de terra do engenho que estava de "fogo morto". O movimento foi criado no dia 1º de janeiro de 1955 e autodenominou-se Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (SAPPP). Coube a setores conservadores, na imprensa e na Assembléia, batizar a sociedade de "liga", temerosos de que ela fosse à reedição de outras ligas que, em período recente (1945-1947), haviam proliferado abertamente na periferia do Recife e nas cidades satélites, sob a influência do Partido Comunista Brasileiro, então Partido Comunista do Brasil (PCB). De fato, o movimento de Galiléia parece ter recebido influência desses antigos núcleos, geograficamente próximos, sobretudo através de José dos Prazeres, dirigente da antiga Liga de Iputinga, nos arredores de Recife (idem).

²⁵ Surgiu no final da década de 1950, no Rio Grande do Sul, a partir da resistência de 300 famílias de posseiros no município de Encruzilhada do Sul. Nos anos seguintes, disseminou-se por todo o estado gaúcho. Para o movimento, eram considerados agricultores sem terra o assalariado rural, o parceiro, o peão e também os pequenos proprietários e seus filhos. Em 1962, o Máster iniciou os acampamentos, uma forma particular de organizar suas ações. Diferentemente dos foreiros de Pernambuco, que resistiam para não serem expulsos da terra, a luta dos integrantes do Máster era para entrar na terra. O movimento cresceu com o apoio do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), ao qual pertencia o então governador Leonel Brizola. Mas, com a derrota do partido nas eleições de 1962, ele passou a sofrer ataques do novo governo estadual, de instituições e entidades, o que o enfraqueceu. Os principais líderes dessa organização foram: João Sem terra, Jair Calixto e Müller (idem).

O Estatuto da Terra instituía a desapropriação de terra que não cumpria com sua função social²⁶, verifica-se que a função social da terra tende a imprimir uma dinâmica sobre a própria terra, no sentido de se fazer cumprir sua função. Pois, a terra não deve ser ociosa, improdutiva enquanto milhões de pessoas passam fome no país e no mundo, por isso, a importância de cumprir com a função social. É um bem de produção vital, devendo satisfazer a todos da sociedade e, não, ficar para o gozo e benefício de alguns privilegiados. O interesse geral e social ainda prevalece sobre os interesses individuais e particulares, não para o coletivo.

Conforme Sodero (1968) a função social da terra estaria sendo cumprida quando o maior número de pessoas tivesse acesso a ela, para viver e trabalhar. Assim que, a terra estiver produzindo alimentos suficientes para alimentar o maior número de pessoas na sociedade, preservando os recursos naturais e observando as relações de trabalho, para o *bem estar* de todos, estará exercendo sua função social. A Lei de Reforma Agrária no Brasil (1964) nunca foi implementada, constituiu em um grande jogo dos governantes daquele período, utilizada apenas como artifício para manter a política econômica e a questão agrária nas mãos do Estado, além de conter o movimento migratório da época.

A problematização que girava em torno da questão da terra também se articulava com a educação rural, o Estado precisava delimitar projetos que atendessem as necessidades básicas da população camponesa. Por meio da educação poderiam determinar a segurança nacional, contendo o grande fluxo de pessoas que buscavam uma *melhora de vida* nos grandes centros urbanos. Defendiam que:

[...] a reforma da sociedade se daria pela reforma da educação e do ensino, a importância da criação de cidadãos e de reprodução/modernização das ‘elites’, acrescidas da consciência cada vez mais explícita acerca da função da educação no trato da questão ‘social’: a educação rural, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional do trabalhador, visando solucionar o problema das agitações urbanas (MORAES, 2000, p. 132).

²⁶ Segundo a definição de função social da terra, o proprietário que utiliza a terra com respeito ao meio ambiente, de forma racional e adequada, e cumpre com a legislação trabalhista, está dando à terra a sua função social. O princípio da função social da terra ressalta o sentido de que a terra está a serviço do homem e, não, o homem a serviço da terra, mas, que a terra não é mercadoria e, sim, um meio de produção ou de utilidade social. Pode-se dizer, então, que a terra estará cumprindo com sua função social quando satisfazer a necessidade natural de viver (morar e trabalhar) do ser humano. Desta forma, a pessoa adquire o direito de viver sobre um pedaço de terra, independentemente de qualquer formalidade e/ou burocracia estatal (MORISSAWA, 2001).

A instituição de reformas educacionais objetivava a questão social e técnica, pois se destinava precisamente a classe trabalhadora que recém ingressara no processo de desenvolvimento industrial. A educação escolar brasileira, também demarcou a transição de um modelo capitalista agroexportador para o modelo capitalista industrial (IGNÁCIO, 2010). Relembremos que esse modelo agroexportador está na raiz de nossa sociedade, entrou em crise de 1900 a 1930, as razões da crise foram à conjugação de diversos fatores, entre eles a crise da Primeira Guerra Mundial, que reduziu as exportações agrícolas, a queda no preço internacional do café, sobretudo, pelo fato de que aquele modelo não conseguia mais produzir os bens necessários para as demandas da sociedade brasileira (STÉDILE, 2000).

O caso brasileiro foi algo singular comparado à tendência geral que o mundo estava vivendo naquele período. É indispensável mostrar os fatos históricos na totalidade e seus encadeamentos singulares, desta forma evidenciam-se as relações sociais construídas na conjuntura da história.

Ora, do ponto de vista da análise histórica global do modo de produção capitalista e, portanto, da teoria decorrente dessa análise, o desenvolvimento do capitalismo implicou o deslocamento do eixo 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, 2008b, p. 191).

Podemos recordar com Cury (1996, p. 79, grifo do autor) que a hegemonia de grupos oligárquicos²⁷ com orientação explicitamente liberal, certamente refletiu na estrutura educacional brasileira “[...] talvez o único dos direitos sociais insinuado na Constituição de 1891, que consagrou na letra da lei, o liberalismo e o **Estado mínimo**”. Indelévelmente a educação não foi ignorada no espaço de debate político, mas associou-se “[...] a uma forte defesa do federalismo e da autonomia dos Estados, fez com que a educação compartilhasse, junto com outros temas de direitos sociais, os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático” (CURY, 1996, p. 80).

Após retomar os pressupostos fundamentais para a compreensão da historicidade, os fatos que marcaram a Era Vargas com a intervenção do Estado na economia, mudaram a direção do avanço de acumulação capitalista no país. Além de definir o papel do Estado na economia nacional investindo no acalentado desenvolvimento industrial.

Vale dizer que é por meio da organização histórica da sociedade capitalista, que podemos compreender a prática educativa, a mesma encontra-se inserida na mais complexa

²⁷ Regime político ou qualquer forma de dominação em que o poder está a cargo de um grupo pequeno de pessoas que dele se apossaram, sendo exercido apenas por elementos desse grupo.

estrutura de produção social. Essa discussão faz-se necessário à medida que possibilita o entendimento da realidade educacional dentro do contexto econômico, político e social, chão do objeto de nossa pesquisa.

Países como Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha desenvolveram-se por um marcado avanço tecnológico da indústria bélica e a relação entre esses países pautou-se na colaboração e entendimento. A determinação desses países era defender valores democráticos, principalmente a expansão industrial para o crescimento econômico. Nesse ínterim, a economia da Inglaterra entrou em declínio dando abertura para o fortalecimento de duas *superpotências*, EUA e União Soviética. A política internacional definiu o papel dos protagonistas que buscavam deter a hegemonia mundial, privilegiando “[...] a consolidação da hegemonia nos seus respectivos blocos e a expansão por vias que descartem o conflito militar direto” (AYERBE, 2002, p.65). A partir desse momento, os EUA direcionou toda a sua *força* econômica, produtiva, civil e militar, a fim de alcançar a construção da hegemonia mundial.

A disputa fortemente acirrada pelo domínio do mercado mundial resultou em divergências entre Estados Unidos e União Soviética. Dando início a Guerra Fria (1947-1991), definindo um estado de tensão permanente em todo o globo.

Esse estado decorrente da divisão do mundo em dois blocos político-ideológicos antagônicos. Caracterizou-se pela corrida nuclear entre União Soviética e Estados Unidos, pelo emprego em larga escala da espionagem, pelo chamado **equilíbrio do terror** e pela eclosão de **guerras localizadas**, conflitos estimulados pelas duas superpotências, mas mantidos dentro de limites toleráveis para ambas (PAZZINATO; SENISE, 2005, p. 293, grifo do autor).

O crescimento de bens materiais no país norte-americano fez com que o mesmo firmasse acordos econômicos com países europeus, asiáticos e latino-americanos, para conseguir estagnar o crescimento da economia soviética. Com o propósito de fortalecer os laços entre os países aliados, os Estados Unidos passou a fornecer recursos militares, econômicos e técnicos aos países considerados em desenvolvimento. Reforçando o tratado dessas regiões com o bloco capitalista, dificultando a penetração de ideias comunistas disseminadas pela União Soviética. Havia uma nova fronteira a ultrapassar após a vitória da Revolução Cubana (1959)²⁸, refletindo na criação da *Aliança para o Progresso* (1961). Pois

²⁸ Até os anos de 1958, Cuba foi uma espécie de protetorado informal dos Estados Unidos, a própria Constituição do país incluía uma cláusula, a Emenda Platt, que dava aos norte-americanos o direito de intervir em seus assuntos internos. [...] Nos anos de 1950, cerca de 35% da economia cubana era controlada por empresas norte-americanas, que interferiam diretamente no poder político da ilha. [...] Sem uma definição ideológica clara, Fidel Castro compôs seu governo com alguns líderes da guerrilha, como Guevara e Camilo Cienfuegos, e outras forças de oposição a Batista. Entre os guerrilheiros mais conhecidos, apenas Guevara era

os integrantes da Organização dos Estados Unidos – OEA (1948)²⁹ viam uma situação nova após Fidel Castro, líder da Revolução Cubana, ter tomado medidas para o fim da intervenção norte-americana no país cubano.

Esta foi a razão pela qual o governo dos Estados Unidos concordou em preconizar e apoiar a elaboração de planos e programas de desenvolvimento econômico nos países da América Latina. Pela primeira vez, o governo daquele país comprometia-se oficialmente com a idéia e a prática de políticas econômicas governamentais planificadas. Um dos parágrafos do documento da OEA em que foi oficializada a Aliança para o Progresso insistia na necessidade de reformas sociais para uma melhor distribuição de renda (IANNI, 1977, p. 206-207).

De acordo com Ayerbe (2002, p. 9) a América Latina tem sua história baseada em diversos acontecimentos políticos e em “[...] experiências políticas centradas no questionamento da dependência externa, do subdesenvolvimento e da distribuição desigual da riqueza [...]”. As políticas exteriores se responsabilizaram por subsidiar o desenvolvimento que estava sendo empreendido pelo Estado latino-americano. Gohn (2009, p.8) descreve que discutir a respeito da reforma educacional, desde os anos de 1950, representava as exigências de uma sociedade que lutava por propostas que demarcariam “[...] um novo tempo para a educação brasileira, em uma sociedade que havia crescido economicamente e tinha um sistema educacional arcaico”.

O objetivo era obter recursos que preenchessem o volume interno de investimentos, acelerando o crescimento e adquirindo ciência e tecnologia “[...] por meio de empreendimentos estrangeiros a instalar-se no país, em quantidade igualmente adequada” (CERVO, 2001, p. 98).

Determinações correspondentes às políticas exteriores orientavam para um modelo de desenvolvimento totalmente dependente das forças hegemônicas. Para tanto, “[...] em condições extremas, o país latino-americano poderia converter-se em ‘grande esmoleiro’, como se o desenvolvimento dependesse necessariamente de fatores exógenos” (CERVO, 2001, p. 98). Tal apologia corrompeu a política econômica, social e educacional da América

marxista. Algumas medidas do governo revolucionário despertaram fortes temores entre seus aliados liberais, entre elas a reforma agrária (com a expropriação dos latifúndios), o fuzilamento de colaboradores do governo de Batista, a prisão de opositores e a nacionalização das empresas estrangeiras. Também nos EUA essas medidas provocaram protestos, sobretudo quando Fidel Castro afastou os liberais do poder e se aproximou dos comunistas (PAZZINATO; SENISE, 2005, p. 323).

²⁹ A Organização dos Estados Americanos (OEA) é uma organização internacional criada em 1948, com sede em Washington(Estados Unidos), cujos membros são as 35 nações independentes do continente americano.

Latina, com evidências mais explicitadas nos anos 1990 – que trataremos mais adiante – pela ideologia que compenetrrou nas políticas dos Estados latino-americanos, o neoliberalismo.

Os embates mais amplos ocorridos na ordem mundial, mais especificamente no Brasil, dos anos de 1948 a 1960, refletiram no desenvolvimento econômico, político, social e educacional. Em linhas gerais, o modelo político-ideológico-econômico que envolve a educação correspondia (ou corresponde) as novas demarcações que os países ricos empreendiam aos países pobres.

Destaca-se que o âmbito educacional brasileiro aderiu às orientações de forças hegemônicas, com a *intenção* de consolidar uma política educacional voltada para a formação do trabalhador³⁰. A análise do período histórico empreendida anteriormente retratou que, a consolidação da primeira lei educacional brasileira passou por conflitos não apenas educacionais, mas para a constituição de um projeto social. De acordo com Davies (s/d, p.1):

[...] refletiram os embates mais amplos na sociedade brasileira, como o papel do Estado como agente de desenvolvimento econômico, a natureza do desenvolvimento capitalista brasileiro (independente X associado ao capital estrangeiro), o grau de participação política das classes populares (populismo em todas as suas variantes X elitismo), independência política X alinhamento automático em relação aos países imperialistas (EUA sobretudo).

Evidente que o processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 4024/61, foi um reflexo da luta dos movimentos populares, elitistas e o alinhamento da política externa. Não estavam em busca de um projeto educacional apenas, mas de um projeto de sociedade. Gohn (2009, p. 8) considera que entre meados de 1960 e 1970 o sistema civil-militar delimitava reformas no que tange a educação brasileira, que na verdade preocupava-se em “[...] adequar a educação brasileira às exigências do novo modo de acumulação associado ao capital internacional”. As relações que determinam a articulação entre Estado, capitalismo e educação direcionaram para a criação da referida lei, LDBEN n.º 4024/61. Leite (2002, p. 22-23) expõe que:

³⁰ Aqui entendemos a formação do trabalhador, como meio de produzir o trabalho alienante. Pois, ao pensarmos a educação na perspectiva para a emancipação humana, é necessário estreitar os vínculos entre educação e trabalho, ou seja, [...] digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade perpetuada pelos moldes capitalistas, a educação e o trabalho estão subordinados a essa dinâmica destrutiva, para que essa realidade possa ser transformada, o trabalho precisa ser universalizado em uma sociedade que os sujeitos possam compreender a categoria trabalho como fundamento para a constituição do ser social. Por meio da categoria fundante o trabalho, é que a educação poderá ser instrumento de luta para a emancipação humana (SADER, 2005, p. 3).

[...] ao tentar expressar o sentido renovador do escolanovismo, entrou em colapso devido à forte tradição elitista da educação brasileira e do descompasso da própria lei em relação ao capitalismo no Brasil, que, definitivamente, se instituía sob a forma de dependência tecnológica e econômica das grandes nações estrangeiras.

Logo, a industrialização instaurada no país exigia diretrizes para a educação que abrangessem questões voltadas para a área tecnológica, pois o aflorar do período desenvolvimentista (1955-1960) traria novos grupos de profissionais ao Brasil (LEITE, 2002). A LDBEN n.º 4024/61, no Capítulo III do Ensino Técnico, do art. 47 ao art. 51, abordou as prerrogativas que delimitariam o ensino técnico, mais especificamente no art. 49 parágrafo único, “os cursos industrial, **agrícola** e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos” (BRASIL, 1961, p. 9, grifo nosso). A conjuntura do país na época não foi relevante para a formulação da LDBEN de 1961, Romanelli (1982, p. 185) retratou que a atividade interna substancial econômica por meio da qual a política nacional da época passava, mostra que:

[...] os autores e os propugnadores da Lei de Diretrizes e Bases não compreenderam. E assim agindo eles demonstraram perfeitamente que estavam imbuídos de uma mentalidade retrógrada, muito mais voltada para o nosso passado e ideologicamente muito mais ligados à velha ordem social aristocrática, ao velho sistema pré-capitalista do que ao novo sistema capitalista em plena implantação no seio da sociedade e da economia brasileira.

Desta forma, é perceptível que o conteúdo da Lei n.º 4024/61 preservou o sinal convencional empregado na educação nacional, a visão de uma educação urbana constituída pela categoria reprodutiva sustentada pela classe dominante subjuntiva ao capitalismo real. A sucessão de atos destinados a implementar a LDBEN mostrou que o Estado começava a se afastar de suas obrigações com a educação. Davies (s/d, p. 1) explicitou que “[...] na verdade, bem mais de 60% das escolas de ensino médio e superior eram particulares – ou seja, o problema principal poderia ser considerado a tendência ao monopólio pelo ensino particular”. A luta defendida por escolas confessionais era de que, o Estado não deveria monopolizar o ensino, mas sim, dividir essa tarefa com as escolas particulares que promoveriam bolsas de estudos e financiamento em parceria com o Estado.

[...] a partir de 1958 como uma luta entre os interesses privatistas, que se opunham à expansão do ensino público e pressionavam por verbas públicas para as escolas particulares e representação nos órgãos educacionais (o Conselho Federal de Educação e o Conselho Estadual de Educação), e os defensores da manutenção e difusão da escola pública, gratuita e laica – foi

sobretudo uma luta ideológica maior, de concepção de sociedade, de projeto social, entre, de um lado, setores da burguesia (industrial), das camadas médias, do operariado, e de outro, da oligarquia agrária exportadora, grupos exportadores e importadores, capital estrangeiro e capitais associados ao capital estrangeiro (DAVIES, s/d, p. 9).

Era um período de industrialização e de urbanização, diversos representantes buscavam o rápido e efetivo processo de industrialização no país. A Igreja Católica entrou nessa luta, com a finalidade de “[...] recuperar a sua influência na formação das classes dirigentes brasileiras, em luta contra a expansão de ideais liberais, socialistas e comunistas” (DAVIES, s/d, p. 9).

O mundo estava em descompasso, ao mesmo tempo em que avançava em tecnologia e medicina, regredia nas guerras afetando milhões de pessoas principalmente no processo educacional. A pretensão de efetivar a LDBEN foi introduzir “[...] idéias e técnicas que tornassem o processo educativo mais eficiente e mais realizador para o ser humano” (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 132).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, embora tenha sido uma luta de renovadores por uma educação que desse tratamento igualitário a população, a LDBEN promulgada naquela conjuntura, não atendeu as necessidades da sociedade brasileira, norteou-se por orientação liberal de caráter descentralizador retratado por Teixeira (1962) como meia vitória, *mas vitória*. Desse modo, “[...] a vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova³¹: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino” (SAVIANI, 2008, p. 307). A educação no Brasil para Ivashita e Vieira (s/d, p. 1-2):

[...] apontava alguns problemas, tais como: alto índice de analfabetismo, desistência escolar, e a inexistência de uma educação básica comum. No âmbito social, político e econômico, o Brasil passava por importantes mudanças, como a industrialização, a urbanização juntamente com a migração para as cidades. Os signatários do Manifesto defenderam propostas no intuito de solucionar os problemas da educação no país. Propuseram principalmente a organização do ensino em seus diversos níveis, defendendo a unicidade da educação, tendo por finalidade reconstruí-la, indicando a urgência da criação de um Sistema Nacional de Ensino.

Ao se fazer a crítica a respeito das políticas educacionais e sua construção, não se permite isolar o passado e analisar apenas uma particularidade. É preciso articular um

³¹ Para melhor compreensão desta questão indicamos a leitura do livro *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani (2008b).

conjunto de conhecimentos que explicam certa ordem dos fatos sociais, elucidando a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise que a sociedade enfrentava (e enfrenta) (PAULO NETTO; BRAZ, 2011). Expondo que o particular do homem não é apenas uma abstração, mas sim um conjunto das relações sociais produzidas (MARX; ENGELS, 1986).

Os desequilíbrios estruturais econômicos e sociais, ocorridos naquela conjuntura mostrou o contentamento das elites em “[...] controlar uma sociedade primária e concebiam o desenvolvimento como responsabilidade alheia” (CERVO, 2001, p. 98). Diante desses fatos “[...] o clima do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação” (SAVIANI, 2008b, p. 313).

Houve declínio da qualidade do ensino público brasileiro, a classe dominante entendia muito bem a função social da escola, por isso apoiaram para que o processo desenvolvimentista não chegasse às zonas rurais. Paradoxalmente, a possibilidade de expandir a educação para a zona rural, permitiria ao sujeito do campo daquele período histórico, conseguir atender as suas necessidades. A educação não estava centrada apenas na zona urbana, característica própria da “[...] ótica liberal-capitalista entre eles cursos profissionalizantes como SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), de Extensão Rural (programa de educação informal no meio rural) e de conscientização e alfabetização nas periferias” (LEITE, 2002, p. 25).

A educação rural ficou engajada no processo de informalidade. Era preciso acelerar o crescimento industrial, instruindo técnicos capazes de criar novas relações sociais e políticas no campo. A ação educadora consistia em ressaltar as exigências do progresso social técnico, ou seja, “[...] uma ação sobre o plano psicológico” (CLERK, 1969, p. 9).

O ápice do consenso liberal-capitalista no Brasil aconteceu por meio da educação, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 5692/71, “[...] utilizada também como instrumento para a cristalização da dependência da sociedade e do Estado brasileiro em relação ao modelo econômico internacional” (LEITE, 2002, p. 26). As propostas advindas de agências internacionais e concordadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), propalavam o ensino técnico como modernizador do ensino em todas as modalidades, desde o fundamental até a universitária. Portanto, “[...] a educação, nesse contexto, mais uma vez foi repensada não a partir de objetivos próprios, mas externos e alheios a sua problemática específica” (LEITE, 2002, p. 26).

O processo educacional brasileiro propagava cada vez mais o ideário militar-estatal fazendo prevalecer à ideologia empresarial, que certamente, controlaria a classe operária não promovendo uma educação universalizada, mas sim, focalizada no ensino técnico. Desprovido o sujeito pertencente ao proletariado de uma educação crítica-reflexiva, instituindo a exploração da mais-valia com o desígnio de aumentar o poder e o lucro. Marx e Engels (1986) postulam que há contradições inerentes à ideologia neoliberal, pois os homens passaram a abstrair o mundo real com falsas representações, sem pensar na história humana que decorre do sociometabolismo capitalista.

A influência da política externa norte-americana no caminho para o (sub) desenvolvimento dos países latino-americanos, destaca-se pelas “[...] continuidades e as mudanças nas relações hemisféricas durante e após a Guerra Fria” (AYERBE, 2002, p. 10). O período da Guerra Fria mostrou a forte influência dos Estados Unidos, no caminho político que a América Latina estava entrando, combatendo os processos políticos que tinham inspiração nacionalista e socialista, direcionando a América Latina para o capitalismo dependente, o neoliberalismo.

Mediante as pesquisas realizadas, compreendeu-se que retomar a história é parte do processo histórico dialético que caracterizou esta pesquisa. As transformações ocorridas nesta sociedade contraditória envolvem o Estado, o capitalismo e a educação. Estes são passos para apreensão do desenvolvimento econômico que está intrínseco a educação. O movimento histórico que engendra a sociedade levou à reflexão do capitalismo real, evidenciando cada vez mais a hegemonia neoliberal, doutrina esta que com enfoques economicistas direcionam o papel educacional e a improdutividade escolar. A construção de caminhos contra-hegemônicos, pretensão dos movimentos sociais, entre os quais o MST, fundamentaria uma reforma política em que o sujeito como produtor de relações sociais e históricas transformaria a realidade que o cerca.

2.1.3 A hegemonia neoliberal e a unipolarização mundial: a transição do ciclo expansivo para um longo ciclo recessivo

O sistema capitalista constituiu-se ao longo do processo econômico, social e político de um determinado contexto histórico. Não determina todos os elementos da vida, mas seguramente, é, um elemento condicionante no conjunto de acontecimentos que definem o processo histórico dialético e as formas concretas, por meio das quais, a realidade está ligada a este preceito. Pereira (2006) aponta que a doutrina do liberalismo proporcionou uma coesão de classes, favorecendo a ruína do feudalismo e a ascensão do capitalismo. Fundamentado no individualismo, o liberalismo preconizou a defesa da propriedade privada, buscando os interesses próprios, a plena liberdade garantiria o equilíbrio do sistema e a felicidade de capitalistas e trabalhadores.

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento, com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno (ANDERSON, 1995, p. 10).

A doutrina neoliberal configurou-se como uma ideologia hegemônica durante os anos 1970 e 1980. De acordo com Moraes (2002, p. 10) o termo neoliberalismo leva vários significados:

[...] uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social. Um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria *think-tanks*, isto é, centros de geração de ideias e programas, de difusão e promoção de eventos. Um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70 [...].

A hegemonia neoliberal foi difundida a partir da crise de 1970. Para Moraes (2002, p. 14) narrativas buscam explicar o ocorrido, faz-se necessário a leitura:

[...] a falência do regime monetário acordado na famosa Conferência de Bretton Woods (1944); o esgotamento dos modelos de acumulação de capital do pós-guerra e das instituições políticas que lhe eram afins (em especial a democracia de massas); e a inviabilidade das políticas nacionais voltadas para: promover o desenvolvimento econômico; gerir eficientemente as relações interclasses (as políticas de renda e de bem-estar social, em particular).

A conjuntura neoliberal conseguiu uma explicação plausível para a crise, e uma alternativa para “[...] a superação daquilo que se usou chamar de consenso keynesiano dos trinta gloriosos do pós-guerra” (MORAES, 2002, p. 14).

O neoliberalismo surge após a Segunda Guerra Mundial (1945) na região dos países desenvolvidos onde o capitalismo predominava soberanamente. Anderson (1995, p. 9) definiu o neoliberalismo como um fenômeno distinto do liberalismo do século passado, iniciado após a Segunda Guerra Mundial nos países onde o capitalismo prevalecia, “[...] foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”.

Hayek (1990) atacou *apaixonadamente* as intervenções estatais e a de bem-estar social, ao definir os primeiros ensaios a respeito do liberalismo econômico³², seu propósito era combater a corrente keynesiana, ao retomar as ideias clássicas liberais defendeu categoricamente a superioridade de mercado. O intervencionismo estatal era “[...] como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 1995, p. 9). Hayek (1990) queria impugnar o keynesianismo e a solidariedade que influenciavam o Estado e a sociedade, sua doutrina voltou-se para preparar a sociedade para um capitalismo selvagem, duro, livre de regras.

Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si -, pois disso precisavam as sociedades ocidentais (ANDERSON, 1995, p. 10).

Hayek (1990) afirmou categoricamente que a crise que se alastrava pelo mundo, era devido ao poder que havia se concedido ao movimento operário. As ideias neoliberais começaram a ganhar espaço, as empresas entraram em processo inflacionário devido a forte pressão dos sindicatos por melhorias nos aspectos sociais. Para o autor marginalista, esse movimento corroía o poder de mercado, os trabalhadores eram vistos como parasitas que sugavam o que o Estado oferecia reivindicando cada vez mais gastos sociais. O melhor recurso foi “[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e intervenções econômicas” (ANDERSON, 1995, p. 11).

³² O pensamento econômico liberal constitui-se, a partir do século XVIII, no processo da Revolução Industrial, com autores como François Quesnay, estruturando-se como doutrina definitiva nos trabalhos de John Stuart Mill, Adam Smith, David Ricardo, Thomas Malthus, J.B. Say e F. Bastiat. Eles consideravam que a economia, tal como a natureza física, é regida por leis universais e imutáveis, cabendo ao indivíduo apenas descobri-las para melhor atuar segundo os mecanismos dessa ordem natural. Só assim poderia o homo economicus, livre do Estado e da pressão de grupos sociais, realizar sua tendência natural de alcançar o máximo de lucro com o mínimo de esforço. Os princípios do *laissez-faire* aplicados ao comércio internacional levaram à política do livre-cambismo, que condenava as práticas mercantilistas, as barreiras alfandegárias e protecionistas. A defesa do livre-cambismo foi uma iniciativa fundamentalmente da Inglaterra, a nação mais industrializada da época, ansiosa por colocar seus produtos em todos os mercados europeus e coloniais (SANDRONI, 1999, p. 347).

Esses artifícios seguiriam a determinação de conter absolutamente todos os gastos com o bem-estar, tornando indispensável a “[...] restauração da taxa ‘natural’ de desemprego, ou seja, **a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos**” (ANDERSON, 1995, p. 11, grifo nosso). A instituição de reformas fiscais tinha o propósito de reduzir impostos de grandes indústrias, para que pudessem aumentar o capital de investimento. Estimulando uma taxa de desigualdade social saudável (como se isso fosse possível) para majorar e avançar com a economia que estava progredindo.

Para os doutrinários neoliberais preservar a estabilidade econômica deveria ser o primeiro objetivo dos governos. As tendências neoliberais não admitiam que o Estado intervisse na economia, e que o bem-estar social destruiria completamente a liberdade dos indivíduos e a vitalidade dos mercados, ou seja, levaria ao totalitarismo e consequentemente ao caminho abandonado, fundamentando-se no individualismo.

Matos (2008) aponta que as propostas da ideologia neoliberal tiveram a finalidade de combater crises, sendo considerado um remédio simples para manter um Estado forte que detivesse o controle monetário. Contando com medidas utópicas para melhoria do bem-estar social, a doutrina neoliberal visava garantir a liberdade individual comandada por meio do mercado e comércio, considerado “[...] um elemento vital do pensamento neoliberal [...]” (HARVEY, 2008, p. 17).

A competitividade e a concorrência são fatores ideais para ocorrer relações entre os sujeitos com a sociedade, nesse sentido, quanto mais o Estado deixar de intervir e descentralizar suas ações, aumentará as probabilidades de uma sociedade economicamente edificada, mantendo o controle social nas mãos do mercado. Segundo Correia (2008, p. 104), o controle social empregado pelos mercados disciplina a sociedade, submete os indivíduos a padrões morais e sociais, ou seja, “[...] assegura a conformidade de comportamento dos indivíduos a um conjunto de regras e princípios prescritos e sancionados”.

O indivíduo tornou-se a centralidade da sociedade orientada pelo individualismo como importância moral, sendo necessário preservar a liberdade para que as ações coletivas fossem eliminadas, pois estas alteram todo e qualquer resultado político e econômico de um país (HAYEK, 1990). De acordo com Paulani (2005, p.81) “[...] a existência do indivíduo e de sua liberdade de decisão e escolha é um dos pressupostos fundamentais da esfera de saber que conhecemos por ciência econômica”. Matos (2008) explana que as críticas giravam em torno das ações do Estado, pois este atingia a liberdade dos indivíduos.

Os pressupostos individualistas metodológicos da doutrina neoliberal apresentava conceitos de homem e sociedade desvinculados das relações sociais e da produção material da

história, depreendendo ações subjetivas. A expressão sintética de sociedade e homem postulados pelo neoliberalismo incidiu em um conjunto de pessoas de uma mesma esfera, constituída por indivíduos que buscam a concorrência e a competitividade, objetivando maximizar o acúmulo de lucros e formalizar os interesses pessoais.

Para Paulani (2005, p. 97) “[...] o individualismo metodológico como a prática de buscar, para os fenômenos sociais, quaisquer que eles sejam, explicações que recaiam no agir individual, [...] encontra na motivação e na ação de agentes soberanos o fundamento dos fenômenos sociais”. Ampliando a discussão que trata das relações do trabalho intrínsecas a educação deste final de século “[...] sustentamos que o capitalismo [...] enfrenta sua crise estrutural mais profunda e sua perversa recomposição vem se materializando nas inúmeras formas de violência, exclusão e barbárie” (FRIGOTTO, 2000, p. 15).

A *profecia apocalíptica* dos neoliberais buscava exorcizar decerto “[...] a democracia de massas, inapelavelmente ingovernável [...] a macroeconomia keynesiana, voltada a objetivos insanos [...] e destruidora das virtudes disciplinadoras do mercado” (MORAES, 2002, p. 17). A estratégia potenciadora era combater a macroeconomia keynesiana que tinha como eixo norteador a planificação e intervenção do Estado no processo econômico-social (FRIGOTTO, 2000). Paulani (2006, p. 71) relembra que para esses expoentes do pensamento econômico clássico as “[...] insuperáveis virtudes de mercado, o igualitarismo promovido pelo Estado do Bem-Estar e o intervencionismo estatal, [...] destruíam a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência [...]”.

O ideário neoliberal ganhou força a partir dos anos 1970, uma das crises do capitalismo, a crise energética, acarretou em baixas taxas de crescimento e índices altos de inflação. Mediante esse período de recessão econômica, que a doutrina neoliberal ganhou espaço pelo mundo tornando-se crise estrutural.

Antunes (2002) salienta que a base material do projeto político e ideológico do neoliberalismo é um artifício para reestruturar a produtividade do capital. O capitalismo como resposta à sua crise principia um processo de melhoria do sistema ideológico e político, o perímetro mais evidente foi o advento do neoliberalismo, que criteriou políticas de privatizações, desregulamentação dos direitos trabalhistas e desmontagem do setor produtivo estatal.

Os acontecimentos da recessão conduziram a sociedade ao capital monopolista, executando estratégias políticas com a intenção de reverter o quadro negativo daquele momento. A análise conjuntural nos aponta os acontecimentos daquele momento, o sistema de regulação social, os gastos públicos, quedas das taxas de lucro e as medidas legais foram

afetados, reduzindo o poder das frentes sindicais (PAULO NETTO; BRAZ, 2011). Antunes (2011, p. 10) observa que depois de “[...] vivenciar a era dos ciclos, adentrava-se em uma nova fase inédita, de crise estrutural, marcada por um *continuum*³³ depressivo que faria daquela fase cíclica anterior virar história”.

Todas as grandes potências passaram por um período de recessão, o esgotamento do período de acumulação capitalista. Nessa conjuntura, o capitalismo tornou-se desfavorável e “[...] as mobilizações anticapitalistas registram então seu auge [...]” (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 224). À medida que o capitalismo foi se consolidando, as lutas dos movimentos sociais foram tomando consistência deixando de ser apenas uma luta pela subsistência humana, mas manifestando concepções alternativas dos direitos, dentre os quais pela educação. Os movimentos sociais, em destaque o MST, lutavam (e ainda lutam) para institucionalizar políticas públicas que lhes dessem acesso aos direitos, de forma que a atuação lógica reprodutivista do capitalismo vigente não deturpasse as reivindicações por transformações sociais. No entanto, os movimentos sociais estão a contrapelo da sociedade que busca apenas a aquisição de bens de consumo, ainda que exista um apelo para a participação da classe popular no fortalecimento da luta de classes, o capitalismo desempenha importantíssimo papel para despolitizar os sujeitos.

A profundidade da crise levou às diversas mudanças, econômicas, políticas, sociais e culturais, tais ações causaram (e causam) efeitos sobre “[...] Estados e Nações, mostram-se surpreendentes para muitos cientistas sociais” (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 221). O capitalismo teve uma longa expansão da crise, tornou-se cada vez mais recessiva, pois “[...] a partir daí e até os dias atuais, inverte-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora, as crises voltam a ser dominantes, tornando-se episódicas as retomadas” (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 224).

Conforme Deitos (2008, p. 22) o neoliberalismo e a liberdade são proposições de uma tendência ideológica manifestada pelas premissas liberais, “[...] as mais radicalmente clássicas e férteis para a gestão do capitalismo, do mercado e conseqüentemente, da política educacional”. Descentralizar o poder é a maneira mais eficaz para o país desenvolver-se. O papel do governo não é impor padrões para a melhoria do país, mas comandar uniformemente aquilo que é essencial para cada indivíduo e o que pode lhe trazer o bem estar, e melhorar seu nível de desempenho.

³³ Uma longa depressão permeada por momentos de desaceleração, recessão e crescimento não-sustentado das economias capitalistas (ALVES, 1999, p. 1).

O pressuposto da doutrina neoliberal, sendo esta uma organização econômica, atenderá às emergências da propriedade privada preconizando que as leis de mercado devem regular as relações individuais e sociais, exprimindo que qualquer forma de coesão é inapropriada. Friedman (1988) apontou que o termo liberalismo foi corrompido no decorrer das doutrinas apresentadas por outros liberais e no seio da sociedade. Evidentemente, seu objetivo era utilizar o termo liberalismo em seu sentido original, homem livre (para o mercado).

O autor da vertente neoliberal gastou alguns parágrafos de seu texto para tecer críticas ao bem-estar social. Ao invés do governo subsidiar moradia poderia conceder capital financeiro para o indivíduo e o mesmo poderia investir em outras coisas, ganharia mais dinheiro e contribuiria para o giro da economia. Segundo Friedman (1988) as contratações nas grandes indústrias, também não poderiam sofrer influência estatal, sobretudo na associação a alguma frente sindical. O Estado enfrentaria algumas alternativas enquanto não encontrasse opções satisfatórias a respeito de segregar ou integrar as escolas (lembrando que isso acontece no contexto norte-americano). A saída proposta pelo autor foi eliminar a operação estatal das escolas, fornecendo liberdade aos pais para escolherem uma escola mais adequada a seus filhos. Höfling (2001, p. 38) expõe consistentemente quais os parâmetros educacionais que Friedman apontou em sua obra *Capitalismo e Liberdade*, vale a leitura.

Para ampliar o escopo de ofertas em relação a orientações e modelos educacionais, e também para aliviar os setores da sociedade que contribuem através de impostos para o sistema público de ensino sem utilizá-lo necessariamente, as teorias neoliberais propõem que o Estado divida – ou transfira – suas responsabilidades com o setor privado. Assim, além de possibilitar às famílias o direito de livre escolha em relação ao tipo de educação desejada para seus filhos, este seria um caminho para estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado, mantendo-se o padrão da qualidade dos mesmos. A proposta de participação da verba pública para educação – primária e secundária – seria através de “cupons”, oferecidos a quem os solicitasse, para “comprar” no mercado os serviços educacionais que mais se identificassem com suas expectativas e necessidades, arcando as famílias com o custo da diferença de preço, caso este seja superior ao cupom recebido.

Tonet (2007, p. 9) elucida que “[...] educação teria, necessariamente, um caráter predominantemente informativo e limitado, pois o conteúdo de que o trabalhador necessitava não exigia um pensamento crítico e a capacidade inventiva”. A efervescência política e econômica impulsionou economistas a apoiar o *capitalismo e a liberdade*, assinalando metodologias subjetivas e individualistas sob a óptica da liberdade de mercados.

Orientado pelo subjetivismo metodológico³⁴ as considerações friedmanianas para as políticas públicas sociais e para uma sociedade melhor organizada, pautam-se nos fundamentos do neoliberalismo em que todas as funções do Estado criassem estruturas para que o indivíduo tomasse suas próprias decisões, transpondo desafios que os levam a pobreza.

Os marginalistas³⁵ discutiam que os crescimentos econômicos aliados à distribuição de benefícios de empresas ajudariam no alívio da pobreza. Mas o objetivo não era erradicar a pobreza, pois o próprio capitalismo não permite que isso aconteça, mas a prática de caridade auxilia no alívio. As propostas governamentais para redução da pobreza não funcionam, o Estado não deve atuar nesse setor, mas sim a empresa privada. Com a doação de dinheiro e a compra de produtos, os pobres movimentariam a economia, na concepção friedmaniana tais atitudes seriam mais viáveis do que promover programas sociais (FRIEDMAN, 1988).

Deitos (2008) enfatiza que a base central da obra de Friedman são as ordens sociais de mercado que regulam as vontades individuais e políticas. Ademais, é nesse contexto que o Estado aparece como um *árbitro do jogo*, sua atuação como mediador de regras só aconteceria à medida que o mercado estivesse impossibilitado de fazê-la.

Friedman (1988) afirmou que a educação é um importante agente nessa conjuntura, pois aumenta o valor econômico do futuro trabalhador preparando bons indivíduos para atuarem no mercado de trabalho. De acordo com Deitos (2008) a obra friedmaniana aborda dois pressupostos a respeito da educação, a primeira a educação geral e a segunda uma educação direcionada a profissão. Para Friedman atender a educação geral mínima para os cidadãos era a maneira de atender os preceitos da sociedade regulada pelo capitalismo competitivo. Friedman (1988, p. 85) em síntese retratou que “[...] boa parte da instrução primária aumenta o valor econômico do estudante [...]”. Ou seja, a educação elementar contribuiria para a efetivação de uma sociedade competitiva, o investimento em instrução

³⁴ O subjetivismo metodológico não se limita as preferencias do consumidor, mas parte da noção de ação humana baseada em planos individuais, que incorpora também as expectativas e o conhecimento geral dos agentes econômicos, como conjecturas empresariais. Os meios e os fins dos planos individuais tem sua origem na mente dos agentes, são imaginados e definidos pelas pessoas. É um subjetivismo “epistêmico”: as expectativas, o conhecimento das preferencias, dos bens e as conjecturas empresariais são conhecimento falível e conjuntural, imaginados pelos agentes, não sendo ‘dados’ de antemão ao economista. A relação entre o conhecimento individual e as realidades objetivas do mercado faz parte dos problemas estudados pela Escola Austríaca.

³⁵ A Teoria da Utilidade Marginal, desenvolvida paralelamente por Jevons (1871), Menger (1871) e Walras (1874), constituiu o núcleo da chamada “Revolução Marginalista” e representou a alforria em relação ao conceito clássico de “valor de uso” — que não permitia uma análise integrada e completa das relações entre utilidade, demanda e preço de mercado. O conceito de utilidade data dos primórdios da Ciência Econômica, mas foi a noção de utilidade marginal que tornou a demanda um elemento-chave na determinação do equilíbrio de mercado. Por esses motivos a função utilidade tornou-se peça fundamental da Economia Neoclássica (PARETO, 1996, p. 12).

seria para a formação de capital humano, cooperando para a reprodução do capital e sua barbárie (DEITOS, 2008a).

O conceito de capital humano são ações próprias do capital. Tem caráter funcionalista, fragmentado e pragmático. Tais ações levam o indivíduo a investir fortemente em si mesmo, pois “[...] estes investimentos tinham significativa influência sobre o crescimento econômico [...]” (FRIGOTTO, 2008, p.68). Portanto, o investimento básico no próprio indivíduo demandava capital humano, o que constitui basicamente este investimento é o investimento em educação.

Schultz³⁶ (1973) partiu do pressuposto de que educação e treinamento é a maneira consciente de investimento. Suas ações foram fundamentadas com o propósito de estabelecer relações entre capital humano e crescimento econômico. Conforme Frigotto (1984, p. 39) do ponto de vista macroeconômico, capital humano é um complemento da teoria neoclássica de desenvolvimento econômico, portanto “[...] para um país sair do estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescentes taxas conseguidas, a médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade”.

O fundamento marginalista mostrou que o conceito de capital humano é um exaustivo investimento para o aumento da economia, pois “[...] todos os investimentos adicionais, fornecem uma explicação completa e consistente das alterações marginais [...]” (SCHULTZ, 1973, p. 14). Frigotto (2000, p. 41) aborda que:

[...] a idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

O desempenho de pessoas capacitadas no mercado de trabalho expandiu a escolaridade dos indivíduos e tornou-se “[...] função de produção e planejamento familiar [...] a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido, é um investimento como qualquer outro” (FRIGOTTO, 1984, p. 40).

³⁶ Theodore Schultz, precursor da Teoria de Capital Humano.

O pressuposto teórico do capital humano trouxe a concepção de que, a renda individual e a promoção iniciam-se pela educação, o treinamento é fecundo da capacidade de trabalho, pois investir em educação ou treinamento permite uma produtividade de trabalho maior, se o indivíduo produzir mais, ganhará mais. Ou seja, “[...] a definição da renda, neste raciocínio, é uma decisão individual. Se passa fome, a decisão é dele (indivíduo); se fica rico, também” (FRIGOTTO, 1984, p. 50). É perceptível nessa analogia, que a ideologia burguesa permanece intrínseca nas desigualdades estruturais da sociedade capitalista.

A problemática do capital humano aplicada ao campo da educação gera percepções de atribuir um ensino tecnicista a população, deturpando o real sentido da educação. Atribuindo-a uma mobilidade de integração social, de trabalho, imputando a responsabilidade do desenvolvimento econômico e amenização da pobreza. Entretanto, Frigotto (2000, p. 41) apresenta que a propalação do conceito de capital humano é a “[...] panacéia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos [...]”. Fatores que refletem o transtorno enfrentado pela população mundial durante e após a Segunda Guerra Mundial.

O fim da guerra (1945) ocasionou diversas consequências para os países ao redor do mundo. A escassez de matérias-primas para a produção de bens de consumo necessários a vida do homem, a falta de alimento e ouro em alguns países da Europa, motivou a realização da Conferência de Bretton Woods (1944).

O objetivo do encontro foi definir os lineamentos principais do novo reordenamento internacional. Tendo em vista os fracassos das tentativas anteriores de efetivar um gerenciamento associado a economia mundial, buscava-se uma melhor forma de controle para situações de crise, como a dos anos 20 e 30, procurando evitar que os países adotassem saídas unilaterais que colocassem em risco o sistema como um todo. A intenção foi estabelecer as bases para uma gestão multilateral do capitalismo (AYERBE, 2002, p. 66).

A Conferência de Bretton Woods preocupava-se com a posição dos EUA nas relações internacionais, após o fim da Segunda Guerra Mundial. O projeto era que os EUA incitasse uma nova ordem mundial, em que este assumisse o papel de potência hegemônica. Mesmo antes do fim da guerra, o escopo dos EUA era criar propostas que contribuíssem para o consenso da remodelação do bloco econômico mundial. De acordo com Dreifuss (1986, p. 35-36):

[...] para o pós-guerra, o memorando do Council of Foreign Relations (CFR) recomendava um intenso trabalho de remodelação da Europa e outras regiões de capital importância para os Estados Unidos, listando ainda algumas questões que deveriam ser focalizadas em profundidade entre elas, a

criação de instituições financeiras internacionais para estabilizar as moedas e de instituições bancárias internacionais para facilitar investimentos e o desenvolvimento de áreas subdesenvolvidas.

Após os EUA seguir os encaminhamentos propostos pelo CFR, a respeito do novo ordenamento econômico e político internacional, o primeiro passo era reconstruir a economia dos países que estavam em decadência, fundando agências internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Nessa conjuntura, países considerados em desenvolvimento ou de Terceiro Mundo passaram a fazer empréstimos astronômicos, os empréstimos derivavam de organismos oficiais como o Banco Mundial.

Nos anos de 1970, os governos dos países centrais detiveram a hegemonia econômica, os países considerados em desenvolvimento passaram a ser *assedados* por bancos internacionais que se preocupavam em *injetar* o maior volume de dólar possível na economia mundial, utilizando os países de Terceiro Mundo como mecanismo para que, o mercado financeiro circulasse melhor (AYERBE, 2002). A Tabela 1 mostra as despesas no Brasil das agências de fomento econômico.

Tabela 1 - Despesas no Brasil da agência para o desenvolvimento internacional

O ano fiscal termina em 30 de junho	Despesas (milhões de dólares)
1962	81,3
1963	38,7
1964	15,1
1965	122,1
1966	129,3

Fonte: Magdoff, 1979, Tabela XXVIII.

O investimento de agências internacionais estimulou as economias abaladas no pós-guerra, uma forte onda de otimismo se espalhou pelo mundo e o sistema econômico mantinha um ritmo crescente e estável. A tensão do sistema monetário internacional começou em meados dos anos de 1970, quando o então presidente dos Estados Unidos, Richard Nixon (1913 -1994), recusou-se a honrar com o compromisso firmado na Conferência de Bretton Woods, suspendendo assim a conversibilidade do dólar em ouro (ALMEIDA, 2002).

O conceito de "sistema de Bretton Woods", geralmente tomado no singular, refere-se, em realidade, a duas problemáticas distintas mas relacionadas entre si. Por um lado, num sentido estrito, a noção remete ao papel e ao

funcionamento de duas organizações internacionais criadas em meados do século XX para administrar as relações financeiras e monetárias internacionais. Por outro, num sentido mais amplo, ela se refere também, ou principalmente, às políticas implementadas por essas instituições no plano multilateral e nas suas relações com os países membros, e que constitui, de longe, o aspecto mais evidenciado na literatura especializada ou no jornalismo corrente, em vista da sensibilidade política normalmente despertada por essas políticas aparentemente "impostas" desde Washington (ALMEIDA, 2002, p. 200).

Bretton Woods resultou em agências de fomento da Organização das Nações Unidas (ONU). O modelo monetário instituído pela Conferência vigorou durante uma fase descrita da história econômica mundial, aplicando aos países desenvolvidos e considerados em desenvolvimento políticas de ação econômica. Envolvendo a “[...] administração prática da vida econômica dos países membros, daí derivando uma série de implicações políticas (e jurídicas) que tendem a despertar, por vezes, mais paixões do que racionalidade nos debates políticos e econômicos conduzidos na esfera doméstica desses países” (ALMEIDA, 2002, p. 202).

O papel de Bretton Woods foi transpor países que estavam sofrendo com a crise financeira, refinando as políticas financeiras dos países membros. O Brasil tem utilizado desde 1950 as políticas de transições econômicas do Fundo Monetário Internacional (FMI), tornando-se um campo fértil das dívidas externas. Adotou as recomendações do FMI, e o Fundo Monetário utiliza-o como *bode expiatório* para elevar as taxas cambiais em todo o momento histórico do país.

O sistema de Bretton Woods entrou finalmente em colapso em agosto de 1971, quando, sem prévio aviso, os EUA declararam não mais honrar o compromisso assumido em 1944 e suspenderam unilateralmente a conversibilidade do dólar em ouro. Esforços tendentes a restaurar o equilíbrio com base em novas paridades fracassaram e, desde 1973, com as modificações pertinentes introduzidas no convênio constitutivo do FMI, a economia mundial vive num regime de ausência total de paridades correlacionadas, ou seja, num "não-sistema" monetário internacional (ALMEIDA, 2002, p. 215).

Lembremos que desde meados dos anos de 1980, com a ascensão de Margareth Thatcher (1979-1989) ao poder na Inglaterra e Ronald Reagan (1980-1989) nos EUA, ocorreram várias mudanças na economia e no mercado. O triunfo do neoliberalismo se ascendeu efetivamente quando Reagan passou atender a um eleitorado mais rico dos Estados Unidos, implementando políticas econômicas levando a depreciação do Estado. Houve corte nos gastos públicos, principalmente na previdência (PAZZINATO; SENISE, 2005).

Tatcher e Reagan foram os *precursores* do neoliberalismo disseminaram essa doutrina econômica na era de seus mandatos, defenderam a supremacia das leis de mercado e freneticamente diminuíram a intervenção estatal nas atividades econômicas. Nesta concordância, Thatcher privatizou empresas estatais e terceirizou serviços públicos, já Reagan diminuiu impostos e cortou a verba pública. As consequências dessas políticas neoliberais foram o aumento do desemprego, o enfraquecimento de sindicatos, o enraizamento da doutrina neoliberal em diversos países, *influenciando* no corte de investimentos públicos na “[...] área social e a desmontar mecanismos de proteção aos trabalhadores” (PAZZINATO; SENISE, 2005, p. 306).

O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, pioneiro e o mais puro (da prática neoliberal). Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (ANDERSON, 1995, p. 12).

Nos Estados Unidos quase não existia mais o Estado de bem-estar social, e a corrida para priorizar a doutrina neoliberal tornava-se cada vez mais uma competição com a União Soviética. O objetivo estadunidense era quebrar a economia soviética e consequentemente derrubar o regime comunista daquele país. Com um determinado fim, a doutrina neoliberal buscava superar a grande crise dos anos de 1930, tornando visível que os governos socialdemocratas³⁷ foram incapazes de impedir que o movimento do capital crescesse de forma a aumentar a exclusão social (FRIGOTTO, 2000).

O propósito neoliberal dos anos de 1970 era conter a inflação, contando com a participação dos países pertencentes à Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento (OCDE), a taxa inflacionária decaiu esse esperado resultado deu-se devido ao desmonte do poder sindical. A nova postura do movimento sindical seguiu o caminho do “[...] terceiro êxito do neoliberalismo, ou seja, o crescimento das taxas de desemprego,

³⁷ Corrente política de tendência socialista, que orienta a ação dos partidos trabalhistas (Inglaterra e Israel), socialistas (França, Itália, Bélgica, Espanha e Portugal) e social-democratas (Alemanha, Áustria e países escandinavos). Propõe a mudança da sociedade capitalista por meio de reformas graduais, obtidas dentro das normas constitucionais da democracia representativa. Nesse sentido, os social-democratas 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 entre patrões e empregados, sem intervenção do Estado (SANDRONI, 1999, p.566).

concebido como um mecanismo natural e necessário de qualquer economia de mercado eficiente” (ANDERSON, 1995, p. 15). A hegemonia neoliberal obteve sucesso ao disseminar o programa da desigualdade, pois:

[...] no final das contas, todas as medidas haviam sido concebidas como meios para alcançar um fim histórico, ou seja, a reanimação do capitalismo avançado mundial, restaurando taxas altas de crescimento estáveis, como existiam antes da crise dos anos 70 (ANDERSON, 1996, p. 15).

O empobrecimento da população é o fator de coesão que o neoliberalismo trouxe com o pós-guerra. E “[...] os neoliberais podem gabar-se de estar à frente de uma transformação sócio-econômica gigantesca, que vai perdurar por décadas” (ANDERSON, 1995, p. 19). Boito Jr. (1999, p.25) argumentou que o neoliberalismo contemporâneo, não tem um objetivo diferente do liberalismo econômico, “essa ideologia neoliberal de exaltação do mercado se expressa através de um discurso essencialmente polêmico [...] assumindo a forma de uma crítica agressiva à intervenção do Estado na economia”.

Portanto, as doutrinas do neoliberalismo mostraram superioridade frente à ação estatal, o neoliberalismo no momento da mundialização do capital, objetivava adaptar princípios de liberalismo clássico ao liberalismo contemporâneo (BOITO JR., 1999). Destacamos que o sistema capitalista mundial tem características predominantes e:

[...] no novo regime mundial de acumulação capitalista é ser rentista e parasitário, isto é, está de modo crescente, subordinado às necessidades próprias das novas formas de centralização do capital-dinheiro, em particular os fundos mútuos de investimento (*mutual investments funds*) e os fundos de pensão (as características rentistas dizem respeito também ao capital produtivo) (ALVES, 1999, p. 2).

O investimento em capital produtivo elevou as práticas-políticas-econômicas tendo por objetivo, efetivar o bem-estar humano promovendo as capacidades empreendedoras individuais. O Estado tem o papel de preservar a estrutura institucional garantindo a qualidade e integridade dos planos monetários, estabelecendo coligações com militares e arcabouços legais com a intenção de asseverar os direitos da propriedade individual. Para o neoliberalismo “[...] o Estado possivelmente não possui informações suficientes para atender devidamente os sinais de mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesses vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado [...]” (HARVEY, 2008, p. 12).

Harvey (2008) afirma que o neoliberalismo sustenta as ações humanas regidas pelas leis de mercado. Para Alves (2004, p. 32) a crise envolvendo a estrutura do capital marca as relações que se efetivam na sociedade, não atribui um desenvolvimento considerável para a

humanidade apenas participa das “[...] forças destrutivas da sociabilidade moderna explicitando múltiplas formas de irracionalidades [...] dissocializando o mundo do trabalho e constituindo o sócio-metabolismo da barbárie”.

Diante desse período tumultuado do sistema econômico internacional, os países latino-americanos foram às primeiras vítimas da fúria rentista dos capitalistas, “[...] muitos deles resolveram enfrentar com elevação de seu grau de endividamento a crise então experimentada” (PAULANI, 2006, p. 75). Vitagliano (2004, p. 23) atribui que “[...] no movimento das idéias, surgem ortodoxias aparentemente novas, como o chamado Consenso de Washington (1989), determinadas a formular uma política macroeconômica eficiente para que os países da América Latina pudessem sair da crise”.

Nos anos de 1989 diversos representantes do governo norte-americano e de agências internacionais reuniram-se em Washington capital dos Estados Unidos, com o objetivo de discutir assuntos ligados a América Latina. O título da reunião era *Latin American Adjustment: how much has happened?* (Ajuste da América Latina: como muita coisa aconteceu?). A proposta desse encontro era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região.

A conclusão dessa reunião, de acordo com Oliveira (1995) se daria subsequentemente, a denominação informal de *Consenso de Washington*. O Consenso de Washington foi um receituário com diretrizes macroeconômicas liberais, polarizando regras simples voltadas para as políticas fiscais determinando a garantia e estabilidade para o crescimento da propriedade privada.

Pode-se dizer que a América Latina foi o grande laboratório das experiências neoliberais. Como o golpe da ditadura civil-militar de Pinochet³⁸ (1973-1990), a implementação da doutrina econômica capitalista por Sachs (1985) aplicada na Bolívia pelo ex-presidente Bustamante (1993-1997). O neoliberalismo ganhou mais espaço com Salinas, no México (1988); Meném, na Argentina (1989); Pérez, na Venezuela (1989); Fujimori, no Peru (1990) e Collor de Melo, no Brasil (1990). Vejamos na tabela 2, as reformas implantadas paulatinamente na América Latina, cumprindo com a agenda político-econômica do Banco Mundial e FMI.

³⁸ O regime militar tem a honra de ter sido o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea. O Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos (ANDERSON, 1996, p. 19).

Tabela 2 - Políticas de reforma estrutural na América Latina e Caribe

ANO	ESTABILIZAÇÃO	LIBERALIZAÇÃO DO COMÉRCIO	REFORMA TRIBUTÁRIA	REFORMA FINANCEIRA	PRIVATIZAÇÃO	REFORMA TRABALHISTA	REFORMA PREVIDENCIÁRIA
1985 (OU ANTES)	Argentina 1978 e 1985, Bolívia e Chile 1975 e 1985, Costa Rica, Peru e Uruguai 1978	Argentina 1978, Chile 1975 e 1985, México e Uruguai 1978		Argentina 1978, Chile 1975, Uruguai 1974 e 1985	Chile 1974 e 1978	Chile 1979	Chile 1981
1986	Brasil , República Dominicana	Bolívia, Costa Rica		México			
1987	Guatemala, Jamaica	Jamaica			Jamaica		
1988	México	Guatemala, Guiana		Costa Rica, Brasil, Paraguai, Guiana	Chile (por volta de 1988)		
1989	Venezuela	Argentina, El Salvador, Paraguai, Trinidad e Tobago, Venezuela		Chile, Venezuela			
1990	Peru, República Dominicana	Brasil , Equador, Honduras, Peru, República Dominicana		Bolívia, Colômbia, El Salvador, Nicarágua, Peru, Trinidad e Tobago	Argentina	Colômbia, Guatemala	
1991	Argentina, Colômbia, Guatemala, Nicarágua, Uruguai	Colômbia, Nicarágua, Uruguai	Argentina	Honduras, Guatemala, República Dominicana	Belize, Guiana, Jamaica, Venezuela	Argentina, Peru	
1992	Equador, Guiana, Honduras, Jamaica	Barbado	Nicarágua, Peru	Argentina, Jamaica	Barbados, México		
1993			El Salvador	Equador, Bahamas	Nicarágua		Peru
1994	Brasil	Belize, Haiti, Suriname	Equador, Guatemala, Honduras, Jamaica, Paraguai, Venezuela	Barbados, Belize, Haiti	Chile, Peru, Trinidad e Tobago		Argentina, Colômbia
1995	Suriname	Panamá	Belize, Bolívia		Bolívia	Panamá	
1996		Bahamas					México, Uruguai

Fonte: THORP, 2000, p. 242-243.

A reforma estrutural, desencadeadas a partir de 1980 no sentido de reestruturar a supremacia do mercado culminou na desregulamentação e privatização propondo a restauração do poder capitalista.

O neoliberalismo à brasileira não está isolado das reflexões acerca da totalidade. De acordo com Oliveira (1995, p. 24, grifo do autor) no período da ditadura civil-militar “[...] os dirigentes da economia eram todos **liberais**”. O estrago feito no Brasil, para que o neoliberalismo firmasse raízes no *país do futuro*, começou na ditadura civil-militar (1964-1985) estendendo-se no governo Sarney (1985-1990). Conforme Oliveira (1995, p. 25):

[...] a dilapidação propiciou o clima para que a ideologia neoliberal, então já avassaladora nos países desenvolvidos, encontrasse terreno fértil para um pregação anti-social. Aqui no Brasil, não apenas pelos reclamados antiestatais (na verdade anti-sociais) da grande burguesia, mas sobretudo pelo reclamados do povão, para o qual o arremedo de social-democracia ou

do Estado de bem-estar, ainda que de cabeça para baixo, tinha falhado completamente.

A eleição de Collor (1990-1992) ocorreu nesse campo fértil que projetava há décadas a má distribuição de renda e a falta de comprometimento do Estado com as políticas sociais. Após o *impeachment* de Collor, a hiperinflação pairava sobre a economia brasileira, e Itamar Franco (1992-1994) assumiu o poder, para controlar homeopaticamente a desesperança econômica (OLIVEIRA, 1995). A expansão do neoliberalismo fez com que a economia se recuperasse, porém, o social deteriorou-se cada vez mais. A hegemonia neoliberal é mutante e letal a qualquer Estado de bem-estar. Para Oliveira (1995, p. 27):

[...] em primeiro lugar, para falar de forma utópica, ele ataca as bases da esperança que se construiu nos anos mais duros. O que não é uma coisa de menor importância. Ataca esse vigoroso movimento popular, que se reergueu e obrigou o governo a rever políticas. Metamorfoseia esse movimento de esperança num movimento derrotista. Destrói o princípio da esperança e abre as comportas para uma onda conservadora de que o Brasil não tem memória.

O neoliberalismo tem sido legitimado pela democratização de diversos países, dentre eles, o Brasil. A justificativa para os ajustes das políticas fiscais denominava a integração dos países latino-americanos a econômica mundial, ou, como determina o FMI e Banco Mundial, o *fundamentalismo de mercado*. Matias-Pereira (2001) apresenta que, ao contrário do que apregoava os doutrinários do neoliberalismo, o resultado de permitir esse modelo de política fiscal na América Latina, teve sérias consequências como a desestruturação de cadeias produtivas, falências e a desnacionalização, além de danificar o processo social na Região refletindo nos altos índices de desemprego, na queda do valor do salário, no aumento da desigualdade, da pobreza e da violência.

Essas oscilações retrocederam ao modelo econômico neoliberal baseado em regras simplistas e desumanas, com um pacote recheado de dívidas e regime cambial, cujo principal determinante é o fluxo de capital externo que ao longo do processo conduziu países da América Latina, dentre os quais o Brasil, a um quadro crescente de dificuldades econômicas (MATIAS-PEREIRA, 2001).

Os ajustes estruturais buscavam definir procedimentos que atendessem as instituições políticas e econômicas, pois “[...] não é possível pensar o neoliberalismo como simplesmente uma política de controle de câmbio e juros altos” (VITAGLIANO, 2004, p. 192). Aliado a essas concepções ocorre à abertura de mercado, a desregulamentação financeira, as privatizações e o ajuste fiscal.

O projeto neoliberal consolidado pela vertente marginalista, desde o final da década de 1930, tornou-se um projeto hegemônico no mundo. A constituição desse processo fortaleceu a mundialização do capital alterou e interferiu na realização de políticas econômicas e educacionais. O neoliberalismo respondeu as políticas como uma ideologia hegemônica, simultaneamente fragmentou e desregulou o trabalho, este é concebido apenas como fonte de valor, em que a lógica capitalista apropria-se e detém sua mais-valia.

Queremos ressaltar que os aspectos discutidos nessa seção não se esgotam, o propósito de recapitular o pensamento econômico clássico ante a teoria valor-trabalho e quanto à lógica liberalista do mercado consolidado pela liberdade de escolha, fez-se necessário para entender a crise estrutural do capital e a sua influência nas diversas macro reformas, reformas educacionais fora e dentro do Brasil e a descentralização de agências internacionais.

Paulatinamente, no decorrer dessa seção considerou-se que o capitalismo não é mais um espectro que ronda as economias mundiais, mas, um agente causador da desigualdade social e da pobreza existente nos cinco continentes. Todo vigor que dá forças ao capitalismo deve-se a *repaginação* desenhada pelo neoliberalismo. Todavia, nem por essa nova força tenho por verdadeiro que a doutrina neoliberal ganhou o *jogo*, faço minhas as palavras de Paulo Netto (1995, p.33, grifo do autor) “[...] não por um ato de fé ou por principismo, mas pela convicção teórica e prática, fundada no que sabemos acerca da história dos homens -, recuso-me a crer que este quadro de aparente **fim da história**, dessa hegemonia neoliberal seja algo definitivamente duradouro”.

As significativas mudanças monetárias nos países desenvolvidos provocaram contínuas modificações na macroeconomia, forçando a economia inglesa, norte-americana e latino-americana a se adequarem as recomendações de agências multilaterais. A dimensão significativa de agências internacionais a partir dos anos de 1980 e 1990, nos países considerados em desenvolvimento, fortaleceu novas estratégias de legitimação social para o Estado e a sociedade civil. A partir do consenso de que a crise capitalista desencadeada a partir de 1970 era fruto da burocratização e intervenção estatal, a classe dominante aliada aos dirigentes brasileiros, buscaram mecanismos que *aliviassem* a ação do Estado frente às questões da sociedade, instituindo a reforma da aparelhagem estatal.

2.1.4 A reforma do Estado brasileiro dos anos 1990 e as implicações nas políticas educacionais

“Recuperamos aquele que deve ser o bem mais precioso de um povo: a liberdade” (*Fernando Henrique Cardoso, 1995 – Discurso de Posse*).

As análises que se seguem a respeito da Reforma do Aparelho do Estado, atende ao cenário hegemônico neoliberal abordado anteriormente. A contextualização histórica alimenta os bastidores dessa pesquisa que têm nas políticas educacionais perspectivas analíticas para demarcar a influência das agências internacionais na Educação do Campo. É preciso ponderar os significados de *Estado*, *Governo* (*governança e governabilidade*), *políticas públicas*, *sociais e educacionais* para que não haja ambiguidades futuras.

De acordo com Höfling (2001) compreender o que é o Estado e as políticas (públicas) sociais é fundamental para uma visão ampliada de como ocorre à implementação das políticas educacionais. Analisar as políticas executadas por determinado governo foi extremamente importante, principalmente quando as políticas (que deveriam ser) sociais tornam-se focalizadas como: educação, saúde, previdência, habitação e saneamento.

A primeira concepção que temos é *Governo*, sendo este um substantivo, a sua etimologia vem de Governar, que de acordo com Nogueira (2001, p. 99) significa “[...] deter uma posição de força a partir da qual seja possível desempenhar função imediatamente associada ao poder de decidir e implementar decisões ou, ainda, de comandar e mandar nas pessoas”. As expressões *Governança* e *Governabilidade* tem caráter qualitativo, por exemplo, a governabilidade representa atribuições, e a governança meios e processos.

Santos (1997, p. 342) delimitou o que é *governabilidade*, como “[...] condições sistêmicas e institucionais sob as quais se dá o exercício do poder, tais como características do sistema político, a forma de governo, as relações entre os Poderes, o sistema de intermediação de interesses”. Em outra perspectiva temos a *governança* que não se distância completamente da governabilidade. Ainda de acordo com Santos (1997, p. 341) “[...] o conceito (de governança) não se restringe, contudo, aos aspectos gerenciais e administrativos do Estado, tampouco ao funcionamento eficaz do aparelho do Estado”. Todavia a expressão sintética de governança atribui-se à:

[...] padrões de articulação e cooperação entre atores sociais e políticos e arranjos institucionais que coordenam e regulam transações dentro e através das fronteiras do sistema econômico [...] não apenas os mecanismos tradicionais de agregação e articulação de interesses, tais como partidos

políticos e grupos de pressão, como também redes sociais informais (de fornecedores, famílias, gerentes) hierarquias e associações de diversos tipos (SANTOS, 1997, p. 342).

Enquanto a *governabilidade* tem caráter essencialmente estatal, a *governança* atribui um lado que envolve a sociedade como um todo. Esses aspectos estão atribuídos endogenamente ao Estado, no qual há um movimento de categoria contraditória. Höfling (2001, p. 31) considera:

[...] 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.

Mesmo que as relações entre Estado e Governo estejam interligadas, não se pode confundi-las.

O governo não se confunde com o Estado constitui a direção do Estado, não constitui o Estado no 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, exhibe políticas sociais e políticas econômicas muito fugazes, extremamente rápidas por causa da recomposição permanente da classe dirigente, que está lá (VIEIRA, 2001b, p. 18).

Para tanto, é o Governo por meio do Estado que implementa programas sociais que busca atender certa camada da sociedade. Para compreender o Estado não pode atribuí-lo a mero governo ou um aparelho coativo, o Estado tem força nutriz, essência que lhe dá vigor para obter sua própria dinâmica (NAGEL, 2001).

[...] o Estado ao expressar a organização da sociedade, as suas práticas sociais, não só capta e expõe ao longo do tempo as transformações operadas na base do trabalho, como processa a **viabilização das relações econômicas**, comandando a indispensável **harmonização entre interesses conflitantes e/ou diversos da mesma classe, ou de classes distintas** (NAGEL, 2001, p. 100, grifo do autor).

Höfling (2001) expõe que o Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, o Estado é o órgão que concebe e implementa *políticas públicas* sendo estas de sua inteira responsabilidade, leva à prática de programas por meio de providências concretas faz parte de um conjunto de órgãos públicos e agentes da sociedade. Nagel (2001, p. 99, grifo do autor)

apresenta que, não se pode confundir “[...] a **política** com a etapa de normatização, com atividades de elaboração e/ou de aplicação de uma determinada regulamentação”. Portanto, Höfling (2001) enfatiza que as políticas públicas não devem ser limitadas a políticas estatais.

A política é um conjunto de ações determinantes do Estado na formulação, execução e avaliação dos programas que visam atender a sujeitos marcados pela exclusão econômica resultante do modo de produção capitalista (FALLEIROS, 2007). As políticas sociais controlam as verbas públicas e o destino de cada uma delas. Nesse sentido Behring (2007, p. 174) esclarece que o “[...] caráter político-econômico é suplantado historicamente pelo processo de totalidade em que envolve os interesses dos sujeitos por ampliação de direitos, bem como a inserção no mundo do capital”.

Mediante este aspecto a autora entende a *educação* como uma “[...] política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos” (HÖFLING, 2001, p. 31). Esclarecemos que as *políticas educacionais* são maneiras do Estado interferir nas relações sociais, determinando o tipo de formação social que irá obter. Nagel (2001, p. 99) apresenta que:

[...] a política educacional, embora se expresse, a partir de um dado instante, em diplomas legais, de fato, é um conjunto de medidas agilizadas e sistematizadas pelo Governo para atuar, com maior eficiência, nos mecanismo de produção, distribuição e consumo de bens já instituídos ou em constante renovação.

Höfling (2001) destaca que é impossível pensar o Estado em uma face externa dos projetos políticos de uma teoria social. A reflexão a respeito da política educacional está intrínseca ao Estado capitalista, sendo este entendido de maneira ampla sem selecionar definições precisas, pois, há quem diga que educação não está vinculada ao âmbito econômico. Destoando dessa afirmação, a posição teórica aqui adotada apreende que a educação não é apenas de cunho social, não há coisa mais econômica que a Educação. Corroborando, Leher (1998, p. 9) propugna que devido aos desdobramentos da crise estrutural do capital o debate em torno do valor econômico educacional foi reascendido. Tornou-se uma discussão obrigatória nas conferências a respeito da economia, sobretudo ao que se relaciona à reestruturação produtiva, “[...] o futuro do trabalho e o crescimento econômico dos países pobres”.

Em assimetria o Estado regula as relações capitalistas, tornando-se o detentor da força de trabalho. Pois o valor econômico do trabalhador é regulado por programas sociais,

mantendo sobre controle uma parcela da população que ainda não ingressou no mercado de trabalho (HÖFLING, 2001).

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradição e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (HÖFLING, 2001, p. 35).

A reforma do Estado brasileiro a partir dos anos de 1990 atingiu um dos fatores que constituiu a *essência* do Estado, a *governabilidade*. Silva (2003, p. 66, grifo do autor) aponta que “[...] a **reforma** do Estado surgiu como alternativa capaz de liberar a economia para uma nova etapa de crescimento”. Diante desse processo a hegemonia neoliberal enraizou-se, difundindo a política de revalorização do mercado.

Anteriormente apresentamos o contexto histórico sobre a hegemonia neoliberal e seu conjunto de ações e procedimentos, instaurando-se nos diversos países que buscavam reconstruir sua economia pós-guerra. O neoliberalismo não foi uma doutrina pura, aplicada exclusivamente em determinado lugar. A doutrina que chegou a América Latina foi um “[...] neoliberalismo tardio, só veio para cá quando estava acabando” (VIEIRA, 2001b, p. 22).

Silva (2003, p. 66, grifo nosso) debate em seu texto que a reforma do Estado no Brasil, foi diferente em relação aos países centrais. A autora aponta que houve dois momentos distintos, “[...] o **primeiro** momento correspondeu ao período de retomada da ofensiva do neoliberalismo estendendo-se até o início da década de 1990”. Na perspectiva de Silveira (2009, p. 56):

[...] a política de privatizações e a série de ajustes realizados, houve um processo de transferência de riquezas para o setor privado, um fortalecimento dos grandes monopólios privados e a desindustrialização e a desnacionalização da economia nacional. Esse fenômeno levou à adoção do Estado mínimo, cujas funções básicas seriam manter a educação primária, a saúde e a infraestrutura essencial ao desenvolvimento econômico.

Os anos de 1990 foram marcados por um vasto interesse do terceiro setor, todo esse processo fez parte das relações de interesses decorrentes das empresas privadas e o Estado (EFFGEN; VIRIATO, 2008). Melo e Falleiros (2005, p. 175) abordam que a reforma da aparelhagem estatal foram novas estratégias de legitimação social.

Uma das dimensões significativas da reforma do Estado implementada no Brasil a partir dos anos 1990, produtora de significativas alterações na relação entre Estado e sociedade civil, foi a reforma administrativo-gerencial

da aparelhagem estatal, que se configurou em importante instrumento difusor da nova pedagogia da hegemonia.

A crise estrutural do capital constatada pelos neoliberais foi supostamente derivada da burocracia estatal. Viam o Estado como aparelho extremamente regulador, diante de todo o processo discutido anteriormente nos levou ao entendimento de que a classe dominante aliada aos dirigentes brasileiros aprovou mecanismos para minimizar as ações do Estado.

Para o ex-ministro Bresser-Pereira, a reforma do Estado formulada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), defendia arduamente o fim da estabilidade do funcionário público, a reestruturação do novo modelo de Estado seguindo os ditames da política neoliberal instaurada no país. Britto (2010) destaca que a proposta de um Estado mínimo não abarcava a modificação para um novo modelo de Estado. Bresser-Pereira (1997) direcionou suas ações para realizar a grande tarefa de reconstruir o Estado, ou seja, a administração pública com a vertente de um sistema gerador de resultados. Em síntese para o ex-ministro:

[...] a reforma do Estado envolve quatro problemas que, embora interdependentes, podem ser distinguidos: (a) um problema econômico-político - a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial - a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo - a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político - o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar. Na delimitação do tamanho do Estado estão envolvidas as idéias de privatização, publicização e terceirização. A questão da desregulação diz respeito ao maior ou menor grau de intervenção do Estado no funcionamento do mercado. No aumento da governança temos um aspecto financeiro: a superação da crise fiscal; um estratégico: a redefinição das formas de intervenção no plano econômico-social; e um administrativo: a superação da forma burocrática de administrar o Estado. No aumento da governabilidade estão incluídos dois aspectos: a legitimidade do governo perante a sociedade, e a adequação das instituições políticas para a intermediação dos interesses (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 7-8).

O documento salienta que o Estado tornou-se ineficiente, gerando distorções e não gerenciando devidamente suas funções, era necessário transferir determinadas ações para que o mercado controlasse. Bresser-Pereira (1997) argumentava ser necessário privatizar os serviços de apoio ao Estado, como estratégia de transformar a organização estatal em direito privado, público não-estatal. Na figura 1, é possível visualizar quais eram as atividades exclusivas do Estado.

Figura 1 - Modelos institucionais, formas de propriedade e de administração

		FORMA DE PROPRIEDADE			FORMA DE ADMINISTRAÇÃO		Instituições
		Estatal	Pública Não-Estatal	Privada	Burocrática	Gerencial	
Atividades Exclusivas do Estado	NÚCLEO ESTRATÉGICO Legislativo, Judiciário, Presidência, cúpula dos Ministérios	●				●	Secretarias Formuladoras de Pol. Públicas
	SERVIÇOS EXCLUSIVOS Polícia, Regulamentação Fiscalização, Fomento, Seguridade Social Básica	●				●	Agências Executivas e Reguladoras
	SERVIÇOS NÃO-EXCLUSIVOS Universidades, Hospitais, Centros de Pesquisa, Museus	Publicização →	●			●	Organizações Sociais
	PRODUÇÃO PARA O MERCADO Empresas Estatais	Privatização →		●		●	Empresas Privadas

Fonte: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – Plano Diretor do Aparelho do Estado, 1995.

A organização do aparelho do Estado seguiu os ditames do Estado mínimo, transferiu suas ações públicas para o setor não estatal. Martin (2005, p. 144) recorda que este Estado *reformado* seria necessário para que o desenvolvimento econômico e social capitalista ocorresse, assim, “[...] as ferramentas para a implementação dessa estratégia são parcerias entre a esfera pública e a esfera privada, tendo como referência a criação da chamada ‘nova economia mista’”. Trata-se da aparelhagem do Estado, que a partir da reforma empresários associaram-se ao Estado para efetivar projetos de *interesse público* e que estivessem de acordo com o desenvolvimento do país.

“O **segundo** momento da reforma do Estado [...]”, conforme abordado por Silva (2003, p. 66, grifo nosso) ocorreu devido ao caos provocado pelas políticas neoliberais de focalização. Ou seja, políticas focalizadas limitam os investimentos públicos, limitando a universalização de direitos que nada mais é do que a equidade, valorizando programas de caráter compensatório com o propósito de aliviar (e não erradicar) a pobreza.

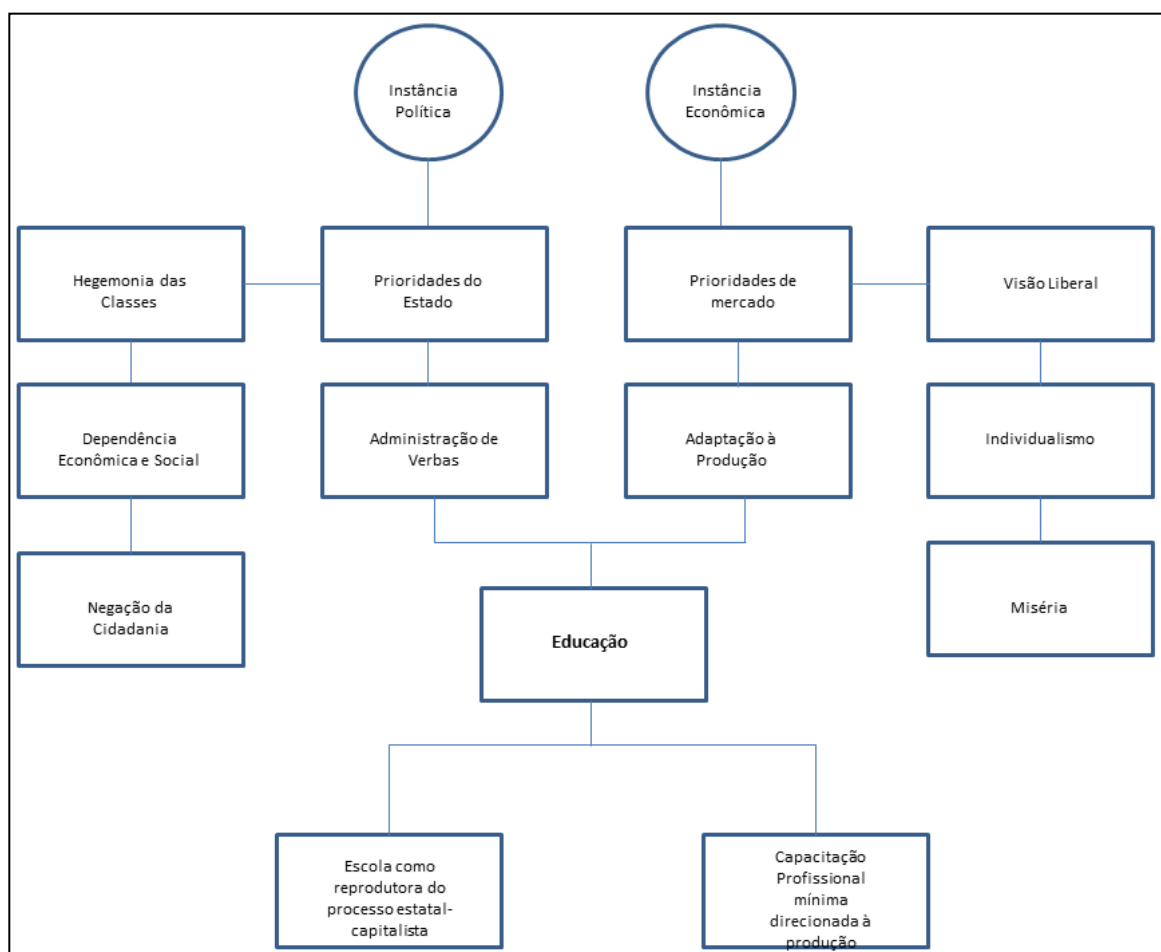
Reforçou-se a retórica da “reforma” como um caminho para a promoção das chamadas políticas sociais, voltando-se a atenção para o agravamento do problema do desemprego e da pobreza e para a necessidade de regular minimamente o movimento do capital (SILVA, 2003, p. 67).

Durante o século XX a função do Estado foi descaracterizada, o Estado consentiu com as propostas advindas das agências internacionais para conseguir financiamento, centralizando e descentralizando suas ações atribuindo reformas e mudanças estabelecidas pelas agências internacionais. De acordo com Scaff (2007, p. 334) “[...] esses órgãos foram criados, fundamentalmente, com a finalidade de ‘ajudar’ os países mais pobres a retornarem o pleno desenvolvimento do padrão de acumulação capitalista [...]”. O neoliberalismo vem se desenvolvendo no Brasil nas últimas décadas, por meio, de programas políticos específicos como a Terceira Via. Neves (2005, p. 15) aponta que este:

[...] é o ponto de partida para a análise sobre a difusão, na sociedade brasileira, dos novos ideais, ideias e práticas voltadas para a construção de uma nova pedagogia da hegemonia: uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional.

Os projetos difundidos pela Terceira Via ajustou os ideais para a sociabilidade neoliberal, a principal característica desse consenso foi negar a luta de classes, conciliando os interesses privados ao do Estado e para que a sociedade esteja completamente envolvida nas responsabilidades sociais. As controvérsias que rondam a sociedade abordam que o Estado optou por disseminar o consenso, como estratégia de colocar em prática o projeto hegemônico de uma sociedade que esteja conformada ao trabalho assalariado e baixa escolaridade, limitando-se a massa popular. Sendo assim, “[...] o Estado assume cada vez mais um papel educador, na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente” (NEVES, 2005, p. 16).

O Estado educador em harmonia com o capitalismo desfruta do processo escolar para obter resultados econômicos por meio do acúmulo individual (capital humano), ou seja, expandindo a miséria e a pobreza, pois a classe trabalhadora não dispõe de recursos financeiros para investir em si. O Estado abre mão de investir mais recursos nas políticas públicas sociais, proporcionando campo fértil para o projeto neoliberal ser disseminado. A figura 2 faz uma síntese dessa apreciação.

Figura 2 - Processo político e econômico

Fonte: Leite, 2002, p. 23.

Essa ampliação tem ligação direta com a educação, pois na sociedade em que o Estado sustentava um aparelho burocrático, o estabelecimento de regras e mudanças era mais fácil, porém, no Estado democrático é imprescindível que cada cidadão participe ativamente do sistema governamental, ou seja, a disseminação de ideias e valores pela classe dominante tornou-se algo mais sedutor. Em vista disso:

[...] como estratégia de legitimação social da hegemonia burguesa, o Estado brasileiro, enquanto educador, redefine suas práticas, instaurando, por meio de uma pedagogia da hegemonia, uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade (NEVES, 2005, p. 16).

A educação faz parte desse processo, como categoria que desenvolverá as relações de sociabilidade nas famílias, no trabalho e nos movimentos sociais. Como indicadores de novos rumos da qualidade sociável estão às agências internacionais, foco de nossa pesquisa, que

colocam o sujeito no centro da filosofia social promovendo debates para *políticas de bons sentimentos*. O processo de formação do homem contemporâneo envolve a forma de pensar, viver e de se relacionar nos marcos do sistema social vigente. A educação entra como determinante para mediar às possibilidades de desenvolver as práticas humanas voltadas para o trabalho.

Nos últimos anos, os países da América Latina e Caribe vêm passando por reformas do aparelho do Estado, devido ao processo de reestruturação das transformações econômicas³⁹ regidas pelo neoliberalismo. Cabral Neto e Rodriguez (2007) mencionam que a educação não é deixada de fora desse processo de mudanças do Estado, por ser considerado um setor importante no país, sua dimensão nas políticas e programas de ajuste da reestruturação do Estado demanda perspectivas de desenvolvimento econômico, proporcionado pelo desenvolvimento científico garantirá o auge do desenvolvimento social.

A finalidade do Plano de Reforma do Aparelho do Estado (1995), desenvolvido por Bresser-Pereira, segundo o ex-ministro era amenizar as desigualdades sociais e impulsionar a economia de um país emergente. Cabe salientar que segundo o documento o Plano de Reforma do Aparelho do Estado, a definição de Aparelho do Estado e suas funções.

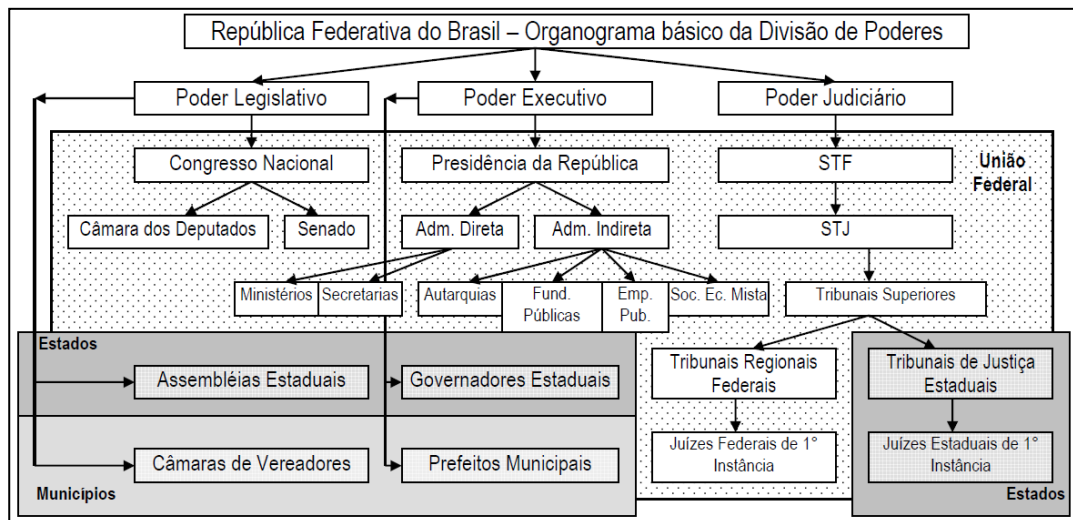
O aparelho do Estado é constituído pelo governo, isto é, pela cúpula dirigente nos Três Poderes, por um corpo de funcionários, e pela força militar. O Estado, por sua vez, é mais abrangente que o aparelho, porque compreende adicionalmente o sistema condicional – legal, que regula a população nos limites de um território. O Estado é a organização burocrática que têm o monopólio da violência legal, é o aparelho que tem o poder de legislar e tributar a população de um determinado território (BRASIL, 1995, p. 12).

A intenção de definir a Reforma do Estado e do Aparelho do Estado caracterizava-se em distinguir que a reforma do Estado tinha a intenção de mudar as áreas de governo, enquanto a reforma do Aparelho do Estado visava uma reforma voltada para a eficiência da administração pública. Esses pontos defendidos por Bresser-Pereira (1997) ocasionaram uma instabilidade do funcionalismo público acarretando em confrontos com as centrais sindicais.

³⁹ Era preciso: limitar o tamanho do Estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista, evitando regulações desnecessárias; segurar com mão de ferro os gastos do Estado, aumentando seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais porventura exigentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considerasse essencial e/ou estratégico um determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtores internos ganhassem em eficiência e competitividade. Com o passar do tempo, juntaram – se também a esse conjunto de prescrições regras de pilotagem de juros, câmbio e fianças públicas que, algo contraditoriamente, transformaram a política econômica neoliberal numa *Business Administration* de Estado (PAULANI, 2006, p.71).

Para Brito (2010) “[...] o documento era o ponto de partida para a discussão sobre a reestruturação do Estado brasileiro”.

Figura 3 - Divisões estruturais dos poderes no Brasil



Fonte: Poder Judiciário do Brasil, 2010.

Para Bresser-Pereira fazia-se necessário a reforma do Aparelho do Estado, para que o país correspondesse aos novos desafios apontados pela *globalização*. Conforme Silva (2003, p. 68):

[...] a “reforma” do Estado foi impulsionada pelas instituições financeiras multilaterais que, mediante a utilização de seus instrumentos de poder, exigiram políticas de ajuste estrutural. Em 1989, na América Latina, no bojo da crise da dívida externa, o Consenso de Washington, arquitetado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, BID e outras instituições, ‘aconselhou’ os países a realizar uma rigorosa disciplina fiscal, privatização, redução dos gastos públicos, reformas (tributária, previdência, etc.), liberalização comercial, desregulação da economia e flexibilização das relações trabalhistas, dentre outras.

Os impactos das políticas neoliberais afetaram decisivamente a estrutura econômica dos países da América Latina. A influência de agências internacionais direcionou o decurso da história nas áreas do social, da política e da economia dos países da periferia.

Com o agravamento da pobreza nos países considerados em desenvolvimento, o Banco Mundial e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) delimitaram projetos com o propósito de aliviar a pobreza, categoria que trataremos na próxima seção. O abandono do controle político foi um dos artifícios utilizados pelo Banco Mundial para fortalecer as ações de natureza privada. De acordo com Simionatto (s/d, p. 2):

[...] os investimentos na área pública, que historicamente cresceram em vários países, principalmente no âmbito da Seguridade Social, são entendidos, pelo Banco Mundial, como gastos mais quantitativos que qualitativos não atendendo as necessidades dos segmentos populacionais mais pobres. Entende, ainda que esta forma de atuação dos Estados nacionais não condiz com os atuais parâmetros da economia mundial globalizada, pois as mudanças tecnológicas têm ampliado as funções dos mercados e obrigando as nações a assumirem novas competências.

As políticas em favor da redução estatal configuraram-se, na defesa da Terceira Via para direcionar o Estado, ou seja, “[...] nem Estado de bem-estar social – preso ao burocratismo autoritário – nem ao liberalismo radical, e sim um ‘Estado social-liberal’” (MELLO; FALLEIROS, 2005, p. 176).

Melo e Falleiros (2005) explicitam que as políticas em favor da liberdade de mercado e com a proposta de desenvolver habilidades humanas voltadas para o trabalho, dilatam severas consequências como: o aumento da pobreza, desemprego e a redução de proteção social. De fato, a minimização do Estado mostra-se secundária frente às leis de mercado que propõe a legitimação de um Estado novo promovendo o crescimento econômico e desenvolvimento social por meio da educação.

O documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado evidenciou que “[...] a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim seria possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1995, p. 5).

No Brasil à aceitação dos princípios neoliberais ocorreram com eleição a presidente, elegendo Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-1998), as dimensões mais significativas de seu governo foi a reforma do Estado, o bloco difusor das ideologias neoliberais. FHC trouxe o consenso para a sociedade brasileira aceitar a implementação da reforma estatal, esta levaria o país considerado em desenvolvimento a integrar-se na *era globalizada*, confluindo com uma “[...] postura vigorosa de adequar o Brasil à nova fase do capitalismo mundial” (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 177). Britto (2010, p. 5) afirma que:

[...] no Brasil, o Estado ‘social liberal’ defendido pelos informes do Banco Mundial, foi, de fato, preconizado no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Apesar das resistências pontuais e muitas vezes históricas das esquerdas, o desmonte da esfera pública estatal, executado sobre o signo da ‘reforma’ foi efetivamente realizado entre 1995 e 1998. Os fundamentos básicos desta reforma, nos parece, foram seguidos à risca: privatização, publicização e terceirização. Neste contexto, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), instituído pela medida provisória nº 813 de 01 de janeiro de 1995 está situado no centro da análise, à medida em que foi colocada como principal agência do Estado responsável pela elaboração e execução dos termos da tal reforma.

O Estado deveria ser a base superior para a sociedade civil dando-lhe racionalidade e ordem, no entanto, tem mostrado formas contraditórias em suas relações de produção e são essas ações que determinam sua manifestação na história. No discurso de posse da presidência FHC relatou que: “[...] as condições internacionais são favoráveis. O peso da dívida externa já não nos sufoca” (BRASIL, 1995). E diante dessa exposição deu-se a largada da hegemonia neoliberal com a intenção de valorizar o mercado.

As recomendações advindas de agências internacionais para as chamadas reformas estruturais são agregadas à política brasileira pelos governantes e pela Terceira Via. As recomendações intensificaram-se a partir dos anos de 1990 com o governo de FHC, mesmo a revelia de algumas pessoas para aderir à ideologia neoliberal, a imprensa brasileira fez um brilhante *marketing* para que os críticos dessa nova ideologia vissem a saída da crise e a inserção do país na economia mundialmente capitalizada.

Vale salientar mesmo que brevemente, que a Força Sindical teve um papel extremamente importante ao apoiar o governo Estatal para implantar as políticas neoliberais. FHC inaugurou o neoliberalismo no país devido a sua popularidade conquistada nas urnas com o projeto da Reforma do Aparelho do Estado e o plano Real, afirmou que a população seria privilegiada com as reformas e que a economia teria um avanço considerável para o país, além de aumentar os postos de trabalho, os gastos públicos seriam diminuídos e revertidos para investir em outras áreas sociais. O mercado brasileiro teria suas portas abertas para que as multinacionais investissem no país, a privatização das estatais angariaria fundos aos cofres públicos (SILVA, 2003).

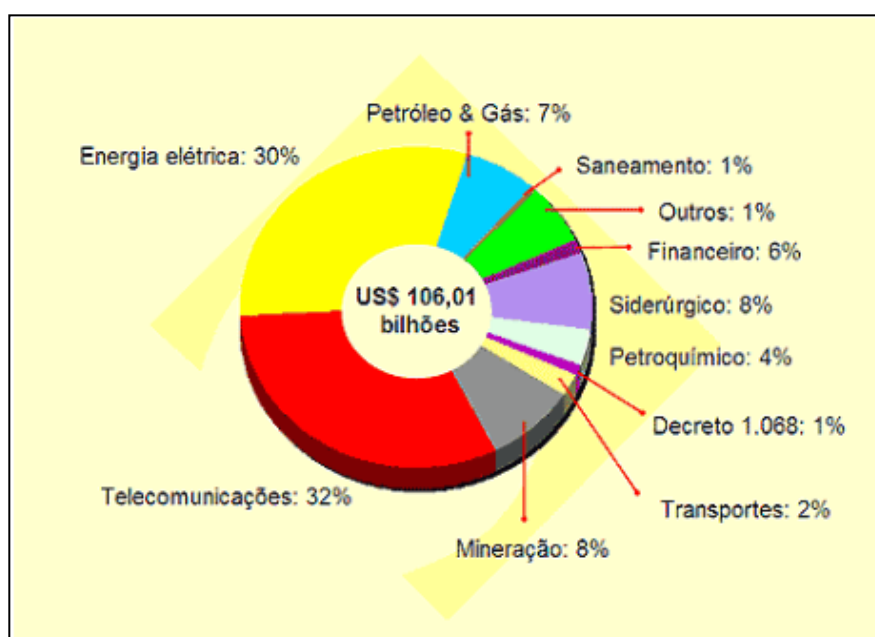
As privatizações tiveram grandes repercussões no país. A desestatização ganhou forças em 1996, quando o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES) forneceu respaldos para a condução das privatizações. A partir de 1990, o Programa Nacional de Desestatização (PND) começou a fazer parte das reformas estruturais implementadas no país, a magnitude e o escopo da privatização foram significativamente ampliados (BNDES, 2012).

O PND concentrou esforços nas privatizações para que o ajuste fiscal diminuísse a dívida pública. Ocorreram privatizações das telecomunicações, da Eletropaulo tendo como licitante a americana AES hoje CPFL, a Companhia Vale do Rio Doce a maior exportadora de minério de ferro do mundo, a Companhia Siderúrgica Nacional, bancos que eram comandados pelo Estado também foram vendidos como o Banespa, Bamerindus, Banco Meridional, Banco do Amazonas e Banco de Goiás. Vejamos os resultados acumulados das privatizações no Brasil:

Tabela 3 - Resultados acumulados de 1990/2011

Programa	Receita de Venda/ Valor da Outorga	Dívidas Transferidas	Resultado Total
Desestatizações federais	59.980,5	11.326,4	71.306,6
Empresas de Telecomunicações	29.049,5	2.125,0	31.174,5
Privatizações	30.824,2	9.201,4	40.025,6
Concessões	106,5	-	106,5
Privatizações estaduais	27.948,8	6.750,2	34.699,0
Total	87.929,3	18.076,6	106.005,6

Fonte: BNDES, 2011.

Gráfico 1 - Participações setoriais na desestatização

Fonte: BNDES, 2011.

Os polêmicos programas de privatizações não impediram que a dívida externa do país continuasse a crescer, os defensores das privatizações alegavam que com a venda de empresas estatais a dívida estaria paga e o país poderia se inserir no mundo *globalizado*. Privatizações não ajudaram a diminuir a alta taxa de juros que o Brasil tinha (e ainda têm), não atraiu capital produtivo que elevasse a economia brasileira. Encantou apenas o capital especulativo danificando e prejudicando a economia.

Um dos traços marcantes da reforma do Estado e do aparelho do Estado nos anos de 1990 no Brasil foi assegurar ao capitalismo a legitimação do consenso na sociedade, diminuindo as responsabilidades do Estado e abrindo espaço para o terceiro setor protagonizar o papel do Estado. Para Effgen e Viriato (2008, p.5):

[...] os conceitos de solidariedade e benevolência se proliferam para que a sociedade também esteja engajada no bem estar da população carente [...], a mesma deixa de lutar por melhorias que deveriam ser realizadas pelo Estado, e passa a colaborar com a proliferação de trabalho voluntário [...].

As discussões a respeito da Reforma do Aparelho do Estado e das Políticas Públicas para a Educação devem ser entendidas no contexto do capitalismo e como as agendas das agências internacionais interferem e influenciam nas nações secundárias a adequar suas leis e políticas. Conforme Simionatto (s/d) “[...] se expressa através de relações de poder coercitivas, que vão desde à ameaça de retaliação e embargos em várias áreas, a incentivos econômicos e financeiros”.

No Brasil para atender as condicionalidades advindas dos documentos de agências internacionais, as primeiras concessões ocorreram para acolher ao planejamento internacional da educação foi à promulgação da LDB n.º 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), prevendo a Educação Básica de qualidade para jovens e crianças, preparando para o mercado de trabalho.

[...] a educação passa a ser considerada um rentável investimento, tanto em caráter individual quanto no plano do desenvolvimento das nações. O planejamento, sob esse enfoque, possui caráter socioeconômico, na medida em que contribui para o aumento da eficiência e da produtividade do sistema educacional (SCAFF, 2007, p. 336).

Essa concepção norteou os projetos educacionais a serem desenvolvidos no Brasil, sendo totalmente apoiados por agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)⁴⁰. Valorizando cada vez mais o ensino técnico, moldando jovens e adultos para ingressarem no mercado de trabalho e contribuírem para a acumulação de recursos humanos.

Melo (2004) indica que os elementos fundantes das reformas educacionais, foram impulsionados pelo projeto neoliberal. Ações realizadas nos países latino-americanos, em destaque o Brasil, cumpriram metas direcionadas à redução dos gastos públicos, além do progressivo desmonte do Estado. A transição da política educacional ocorrida nos anos 1990 deu-se devido à preocupação das agências internacionais de reduzir a pobreza e

⁴⁰ A questão das agências será discutida na próxima seção.

principalmente a governabilidade dos países periféricos, reduzindo toda e qualquer forma de produção tecnológica e científica.

As reformas foram direcionadas para programas e políticas específicas para a educação e saúde. Paulatinamente, nos anos de 1990 essas políticas transformam-se em projetos exclusivos visando o alívio da pobreza. As informações divulgadas pela reforma estatal, não trazem dados que esclarecem o impacto desses projetos nas políticas educacionais. A reforma do Estado demonstrou necessidade de convencer a população de que não seriam lesadas com a efetivação da reforma, já que a mesma apresentou-se como uma necessidade de se adequar ao novo modelo de mercado, o neoliberal e as propostas mostrou-se com uma face mais humanizada: *a nova justiça social*. Para Melo (2004, p. 216) “[...] seria uma forma tanto de acionar ações compensatórias quanto de formação do consenso social, apoiado pelo fortalecimento das instituições democráticas representativas e da participação social nas ações e decisões do Estado”.

Diversas mudanças ocorreram no arcabouço normativo do âmbito educacional pós 1990. Podemos destacar o financiamento do sistema educacional, a gestão do sistema educacional, o conteúdo curricular de ensino, a parceria da sociedade civil com as escolas com o propósito de fazer o *papel* do Estado.

Diversas ações também se edificaram com a reforma: a criação de planos, leis e diretrizes e conferências com o propósito de garantir uma educação que envolvesse as entidades civis. Como: o Conselho Nacional de Educação; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - 1996; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – 1997; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – 2006; Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) – 1990; Plano Decenal de Educação para Todos – 1993; Conferência Nacional de Educação para Todos – 1994; Projeto de Educação Básica para o Nordeste (NEB) – 1994; Reforma dos Programas de Distribuição do Livro Didático (PNLD) 1994; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – 2001 e ações coletivas como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

O objetivo da reforma educacional seguiu o ditame propalado pelas agências internacionais, com um projeto neoliberal de sociedade e educação direcionando principalmente para a integração internacional de modo dependente, enraizando cada vez mais a exclusão social.

Retratar a reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990 e as implicações nas políticas educacionais é evidenciar o cenário educacional, político e social no limiar neoliberal. A análise a respeito da Reforma do Aparelho do Estado relacionou-se com as estratégias (re) formuladas por agências internacionais, contribuindo com a efetivação da mundialização capitalista. Orientações que influenciaram o papel das políticas educacionais para a educação, também a do e no campo no Brasil, contribuindo para as significativas mudanças do Estado, da educação e do próprio capital.

Retomar a história faz parte de questões metodológicas que exprimem a compreensão dos fundamentos do materialismo histórico. Analisar a conjuntura de 1990 apontou para um leque de análises sobre as políticas educacionais, principalmente para a educação do e no campo. Para melhor apreensão de um tempo de transição julguei necessário recordar à reforma estatal e suas implicações no processo educacional brasileiro, em destaque a educação do e no campo, propalado pelo MST no Paraná. Cabe esclarecer que este percurso demanda um elemento adicional para o exame de documentos propalados por agências internacionais que trataremos na próxima seção.

3. A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O CAMPO E AS ESTRATÉGIAS DE AGÊNCIAS INTERNACIONAIS

O objetivo dessa seção foi analisar a política educacional para o campo e as estratégias de agências internacionais a partir da década de 1990. A trajetória até aqui empreendida consistiu em resgatar do cenário histórico-político e a dinâmica do capitalismo em sua totalidade e singularidade a partir do século XX e como as rupturas dos processos econômicos chegaram ao Brasil. Objetivando a compreensão macroeconômica da sociedade que está intrínseca a educação, ou seja, a capitalista o processo adotado nesta etapa foi analisar a política educacional para o campo introduzida na conjuntura das reformas educacionais. Nessa investigação, optou-se por: 1) desvelar os pressupostos históricos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Educação do campo; 2) analisar as estratégias de agências internacionais para o alívio da pobreza e a educação do campo, preconizados nos documentos oficiais dessas agências 3) e especificar a política educacional para o campo compreendida nos documentos propalados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

3.1 – Terra e educação: face da mesma luta

Para compreensão da trajetória e dos conceitos que resultam no reconhecimento da educação do campo e as implicações políticas para efetivação desse processo, faz-se necessário apresentar o contexto que viabilizou as propostas e ações para que a educação do campo fosse reconhecida no contexto educacional brasileiro. A investigação realizada pautou-se na análise de políticas educacionais e formas de gestão das práticas educativas do e no campo.

A educação do campo tem suas raízes nos movimentos sociais do campo, dentre esses destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A ação de luta pela terra vincula-se a luta por uma educação escolar para os sujeitos do campo, em um processo de formação humana. A construção de uma sociedade que busca não ser mais explorada pelo capital e uma educação empenhada em transformar o trabalhador em agente político, que pensa, age e utiliza da palavra como arma para transformar o mundo (MÉSZÁROS, 2008).

A busca do MST pela efetivação da educação do campo como política (social) pública objetiva “[...] lutar contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância [...]” (SADER, 2008, p. 15). A educação como recurso para a emancipação humana é um dos meios de ação utilizado pelo movimento para impugnar os estigmas disseminados pela sociedade capitalista,

que aproveita da educação como instrumento de expansão desse sistema, fornecendo capital humano necessário à maquinaria produtiva e inculcando valores da classe dominante. Sader (2008, p. 15) atribui que a educação:

[...] tornou-se uma peça chave do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema.

A educação fator essencial de reprodução da sociedade capitalista vincula-se ao trabalho, gerando uma massa de trabalhadores não reflexivos sob os aspectos essenciais do real e suas relações com o mundo da produção, gerada no sistema de classes antagônicas, ao mesmo tempo a educação capitalista permite a reprodução dos valores dominantes. A análise de Sader (2008, p. 16, grifo nosso) no traz clareza quando relata que “[...] no reino do capital, **a educação** é, ela mesma, uma mercadoria”. A educação é a legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, contraditoriamente a educação para o MST é todo meio de luta contra a alienação provocada pela mercantilização da educação, isto é, um processo de transcendência positiva da auto alienação do trabalho (MÉSZÁROS, 2008). Os movimentos sociais do campo, em destaque o MST, combatem por meio da alienação e da opressão, a dominação produzida no sistema capitalista (SADER, 2008).

A luta pela terra possibilitou a compreensão para os movimentos sociais do campo que educar é dialogar com todos os sujeitos envolvidos na produção do conhecimento numa perspectiva ética e política. Com clara posição de classe e da superação das relações capitalistas de produção.

Os anos de 1980 são representados pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento urbano-industrial iniciado nos anos de 1930. Nessa conjuntura, o ano de 1985 foi marcado pelo fim da ditadura civil-militar iniciada nos anos de 1964, durante os 20 anos seguintes as lutas populares que se espalhavam pelos centros urbanos, buscavam o fim do regime civil-militar e a instituição da democracia. Nessas disputas nascem o Partido dos Trabalhadores (PT) – 1980 e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) – 1981, abrindo perspectivas para além do governo militarista, que teve na campanha pelas *Diretas Já* (1984) sua melhor expressão da capacidade de mobilização popular.

O campo marco da mobilização popular na história brasileira, por direitos civis e democráticos foi palco de conflitos. A ditadura civil-militar oprimiu as organizações de lutas camponesas os líderes desses movimentos foram presos, assassinados e exilados. Com essas atitudes o regime civil-militar asfixiou o debate e a organização teórica a respeito da questão

agrária no Brasil. A militarização da questão agrária direcionou o atendimento apenas da demanda urbano-industrial, não atendendo as reformas necessárias na estrutura fundiária, à modernização urbano-industrial ocasionou uma profunda exclusão social. Consequentemente aumentou o êxodo rural, as desigualdades tecnológicas deturpando as relações sociais no campo.

Envoltos nesse período de conflitos, o nascimento de um movimento que lutava pela terra foi se alastrando pelo país. A partir da articulação entre a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e os trabalhadores do campo, culminou no Primeiro Encontro Nacional⁴¹ ocorrido no município de Cascavel, no Estado do Paraná. Ali foi fundado o MST, um movimento que objetivava – e objetiva – a luta pela terra, a Reforma Agrária⁴² e por transformações sociais (COLETTI, 2009).

A semente do MST foi germinando durante o período da ditadura civil-militar. As lutas ocorridas em todo território nacional pela terra, gerou um movimento consciente a respeito da necessidade de se conquistar a Reforma Agrária. De acordo com Brandão (2003) a Reforma Agrária destaca-se no conjunto de ações de governo com o objetivo de redistribuir terras improdutivas ou que não estejam cumprindo com sua função social, por meio de políticas institucionais que permitam aos sujeitos beneficiados a condição mínima de permanecer e fazer a terra produzir. Ações políticas praticadas pelo Estado e representantes do eleitorado desmantelaram toda e qualquer possibilidade de efetivação desse projeto. Conforme Lima (2011, p. 20) “[...] todas as alterações foram justificadas pela classe dominante publicamente, entendendo-as como um meio de contribuir para o crescimento da economia brasileira”.

O resultado da não efetivação da Reforma Agrária foi às diversas ocupações dos sujeitos Sem-Terra, com a intenção de pressionar o Estado a distribuir lotes de terra com a finalidade de assentar famílias que se encontravam (e ainda se encontram) acampadas ao

⁴¹ É nesse clima de enorme agitação política e de expectativa de crescimento da organização da classe trabalhadora que aconteceu o 1º Congresso Nacional, em 1985. Naquela ocasião, visando o crescimento do MST e da luta pela Reforma Agrária, surgiram os desafios de: 1º colocar a Reforma agrária na agenda do país; 2º consolidar a organização do MST nacionalmente; 3º buscar a unidade dos camponeses e das lutas isoladas pelo país; 4º definir e implementar uma forma de luta contra os latifúndios. Por isso, a palavra de ordem escolhida para o primeiro Congresso foi ‘Sem Reforma Agrária, não há Democracia’ (MST, 1985).

⁴² A proposta de Reforma Agrária popular por estes movimentos defendida tem características similares às que se aplicaram historicamente em outros países, mas apresenta especificidades que levam em conta a realidade brasileira. Em termos gerais, ela compreende a necessidade de um amplo processo de desapropriação das maiores propriedades, estabelecendo-se inclusive um limite máximo da propriedade rural no Brasil – a proposta dos movimentos é que o limite máximo seja de até 35 módulos [...] e sua distribuição a todas as 4 milhões de famílias de camponeses sem-terra ou com pouca terra que ainda vivem no meio rural brasileiro (STÉDILE, 2012, p. 664).

longo de estradas, fazendas, etc. O processo de conquistar a terra não foi (e não é) tarefa fácil, os militantes Sem-Terra organizam-se na busca de soluções coletivas por condições materiais e culturais negadas ao longo do tempo historicamente determinado.

Os movimentos sociais do campo fazem parte da história brasileira. Um dos fatores determinantes da luta pela terra era a oposição à lógica capitalista que se inseria cada vez mais nas políticas governamentais. O não reconhecimento, por parte do governo, da necessidade de milhares de famílias por um pedaço de terra para garantir sua sobrevivência obrigou e condenou essas famílias a viverem em favelas dos grandes centros urbanos e a encontrarem alguma atividade marginal para seu sustento.

Omitia-se (e ainda se omite) o fato que os trabalhadores do campo ocupam⁴³ terras ou partem para as cidades na tentativa de sobreviver, pois, em um momento de suas vidas foram expulsos do campo. De acordo com Rosa (2012) a ocupação de terras é a forma legítima de reivindicar terras do Estado. O Estado não reconhecia (e ainda não reconhece) que os acampados Sem-Terra estavam (e estão) ali para lutar “[...] para voltar para a terra, e não considerarem tudo aquilo uma **festa em que iria ser feita uma distribuição de presentes**” (MORISSAWA, 2001, p. 127, grifo nosso).

Conforme Dutra (2001) é preciso denunciar que os conflitos agrários, mormente as ocupações de terra, não devem ser tratadas apenas como caso de polícia. É necessária uma discussão, que aqui no caso não é nosso foco, a respeito da indignação de que milhares de trabalhadores Sem-Terra são levados diariamente aos tribunais sob a acusação da prática de crime contra a propriedade privada, sendo os trabalhadores vítimas do sistema.

De acordo com Guhur (2010) o MST passa por quatro períodos⁴⁴ considerados a gênese de seu nascimento. O nascimento do movimento social do campo passou a se relacionar com as transformações socioeconômicas na agricultura brasileira, elementos socioculturais e políticos embasaram as causas e os limites da luta e os fatos históricos

⁴³ Ocupação não é invasão, na maioria das vezes, a imprensa usa a palavra invasão, em vez de ocupação, para designar a entrada e o acampamento dos sem-terra dentro de uma fazenda. É preciso que fique claro que a área ocupada pelos sem-terra, por princípio, terra grilada, latifúndio por exploração, fazenda improdutiva ou área devoluta (MORISSAWA, 2001, p. 132).

⁴⁴ O período de 1979 a 1984 é considerado como sendo de gestação e nascimento do MST. Naqueles anos ocorreram as primeiras ocupações de terra, reuniões e encontros para estudo e reflexão, troca de experiências e articulação das diversas lutas [...] O segundo período vai de 1984/85 a 1989/90, momento em que o MST se consolidou em nível nacional e iniciou o processo de territorialização [...] No terceiro período, de 1989/90 a 1999/2000, o Movimento continuou seu processo de territorialização, avançando para 23 estados brasileiros, acumulando conquistas consideráveis [...]. Pode-se dizer também que ele se institucionalizou, no sentido de fixar as instâncias de representação e as formas de organização das atividades, que foram crescendo em diversidade, qualidade, volume e importância política. [...] O quarto período, iniciado em 2000/2001, é aquele que ora vivenciamos [...] (GUHUR, 2010, p. 42-51).

decorrentes das políticas de governo. Reconhecemos que se a luta contra a ditadura civil-militar não tivesse acontecido nas grandes cidades, o MST não teria nascido, assim sendo, não se pode isolar a história da luta dos movimentos sociais do campo “[...] acreditando que é resultado apenas da vontade dos camponeses” (STÉDILE, 1999, p. 23).

O período de luta do MST aconteceu com troca de experiências, informações e articulações, as formas de luta, ocupações de terra, resistência e as negociações como forma de pressionar o Estado, tais práticas obtiveram total apoio da CPT e de alguns sindicatos. O movimento nacional da luta pela terra aglutinou forças para que em diversas plenárias discutissem a luta pela conquista e defesa da terra para os militantes (FERNANDES, 1999). Diante das ações de articulação do MST para a consolidação do movimento, o processo de territorialização⁴⁵ iniciou-se com o objetivo de assentar famílias que viviam em acampamentos provisórios. A cada assentado a perspectiva de novas conquistas aumentava.

O movimento social – o MST – se estruturava em uma organização política refletindo criticamente sobre os problemas atuais que afligem a sociedade, buscando experiências históricas aliadas ao projeto político social que visam construir (SILVA, 2005). A estrutura social está intimamente ligada à organização econômica e política do país. Para tanto os “[...] fundamentos do direito estão calcados sobre a propriedade privada, os princípios da justiça liberal também são garantidos na política pelos donos e representantes do capital” (GONÇALVES, 2008, p. 65).

⁴⁵ O *território camponês* é o *espaço de vida do camponês*. É o *lugar* ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua *existência*. O *território camponês* é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimento saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas. [...] Pode-se dizer, então, que o *território camponês* é uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse *espaço* que chamamos de *território*, por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência. A *unidade espacial* se transforma em *território camponês* quando compreendemos que a *relação social* que constrói esse *espaço* é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a *reprodução da família* e da *comunidade* é fundamental. A prática dessa relação social assegura a existência do território camponês, que, por sua vez, promove a reprodução dessa relação social. Essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a resistência, por uma infinidade de culturas camponesas em todo o mundo, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas. Em sua quase totalidade, a produção camponesa está subordinada ao mercado capitalista; é ele que determina os preços de modo a que as empresas capitalistas se apropriem de parte da renda dos produtores familiares. Nessa condição de subalternidade, a maioria absoluta do campesinato brasileiro entre a riqueza produzida com seu trabalho ao capital, vivendo em situação de miséria. Essa miséria é gerada cotidianamente pelas relações capitalistas, que, depois de se apropriarem da riqueza produzida pelo trabalho familiar camponês, também se apropriam de seu território. Ao perder a propriedade, seu espaço de vida, seu sítio, sua terra e território, a família camponesa é desterritorializada. Como a reação a esse processo, ocorre a luta pela terra e as ocupações, na tentativa de criação e recriação da condição camponesa: *campesinato* e *território* são indissociáveis, e a separação entre eles pode significar a destruição de ambos (FERNANDES, 2012, p. 744-745).

As questões conceituais sobre o movimento nos revela que é por meio de manifestações (marchas, assembleias, místicas) que expressam as contradições sociais vigente no país. Os interesses de classes são antagônicos, de um lado os movimentos sociais lutam por garantia de direitos e pela efetivação da dignidade humana, e por outro, a classe dominante estabelece características determinantes do direito a propriedade privada resistindo incansavelmente para garantir “[...] a manutenção da propriedade e ampliar a acumulação de riqueza” (GONÇALVES, 2008, p. 66).

Nessas condições, a luta de classes e a educação se apresentam como território de disputa, ou seja, a classe dominante investe na educação com base em suas ideologias para a permanência da sociedade vigente condicionando a classe trabalhadora à exploração da mais-valia. Em contrapartida, os movimentos sociais do campo, dentre os quais o MST, busca alternativas de acordo com a materialidade histórica dos sujeitos, para além da exploração e da desigualdade social, a fim de obter tais resultados, delimita ações por meio da *práxis* e do trabalho. Portanto, os movimentos sociais do campo são expressões das relações de lutas sociais e da exploração capitalista sobre o trabalho e o trabalhador (GONÇALVES, 2008). De acordo com Marx e Engels (2008b, p. 21) “a história de todas as sociedades que existiram [...] tem sido a história da luta de classes”. Diante dessa perspectiva marx-engelsiana:

[...] embora havendo hegemonia da ideologia dominante sobre os princípios da organização do Estado e da ordem social, na relação direta de exploração do capital sobre o trabalho se evidencia o caráter contraditório dos interesses econômicos entre a necessidade insaciável da acumulação capitalista e a necessidade do espaço para produzir a existência humana (Gonçalves, 2008, p. 67).

Explicita-se que o sistema capitalista na conjuntura mundial é a última organização apresentada até o momento, que a partir de ideologias estruturou uma sociedade defensora do capitalismo. Assim a luta do MST é a busca e o alcance de uma sociedade melhor e mais organizada. Lênin na obra *Aos pobres do campo* (1988, p. 6) afirma que:

[...] nesta nova e melhor sociedade não deve haver nem ricos, nem pobres, todos devem participar do trabalho. Não apenas um punhado de ricos, mas todos os trabalhadores devem gozar os frutos do trabalho comum. As máquinas e outros aperfeiçoamentos foram feitos para facilitar o trabalho de todos e não para enriquecer uns poucos à custa de milhões de dezenas de milhões de pessoas.

A organização política-estatal capitalista, no intuito de explicar a desigualdade social usufruída por uma parcela significativa da sociedade reproduziu o fetiche de que *todos são iguais perante a lei*. Desde a concretização legal da *democracia* brasileira no final dos anos de

1980, os movimentos sociais do campo tiveram um constante crescimento, devido às drásticas mudanças socioeconômicas na vida dos trabalhadores camponeses. Para Grzybowski (1994) os movimentos sociais do campo no Brasil, nasceram como forma de resistência a um processo econômico e político que acelerava a modernização da agricultura, resultando na compra de máquinas que fariam o trabalho do homem. O trabalhador do campo passou a enfrentar problemas com a perda de emprego e a tomada de terra.

Com a expansão do MST pelas demais regiões brasileiras, no início dos anos 1990, o movimento militante Sem-Terra compreendeu que “[...] sua luta é uma luta pela reforma agrária, tinha necessariamente de se estender por todo território nacional. Sua palavra de ordem era então: **ocupar é a única solução**” (MORISSAWA, 2001, p. 140, grifo do autor).

O MST continuou avançando em seu processo de luta e organização, conquistando importância política. O trabalho coletivo se inicia desde os acampamentos, consolidando cooperativas agrícolas nos assentamentos⁴⁶, uma maneira de enfrentar coletivamente as dificuldades presentes na vida do pequeno agricultor e trabalhador do campo.

Ao longo dessa trajetória o MST enfrentou diversos obstáculos, o crescimento de inúmeras tensões como a inoperância do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Grzybowski (1991, p. 60) explicou que “[...] através dos movimentos, os trabalhadores rurais [...] inserem-se num mundo mais amplo, aprendem a reconhecer as formas de vida, a buscar alianças e a prestar solidariedade. Também no movimento aprendem a conhecer seus adversários, suas táticas, suas organizações”. Para tanto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, o MST, criaram diversas frentes possuindo uma estrutura organizacional jamais vista no campo.

Pode-se dizer que frente as incontáveis lutas o MST se consolidou. A convocação para o 1º Congresso Nacional dos Sem-Terra (1985) visava mostrar o quadro que os países latino-americanos, em destaque o Brasil, estavam enfrentando por aderir aos programas de ajuste estrutural proposto pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

No 1º Congresso houve a unanimidade em articular a não adesão do MST ao pacto proposto pelo governo da época, convencidos de que a Reforma Agrária só aconteceria com as ocupações e as lutas de classe “[...] se tivesse aderido ao governo naquele Congresso, o MST não teria sobrevivido. Menos de um ano depois estava provado [...]” que o acordo com o governo destruiria a articulação do movimento (MORISSAWA, 2001, p. 141). A

⁴⁶ Agroindústria rural, Agroindústria mista, Agroindústria tradicional, Cooperativa de Prestação de Serviços (CPS), Cooperativa de Produção Agropecuária (CPA).

consequência foi a derrota do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) derrubado por empresários rurais, fazendeiros, latifundiários e os seus representantes no Congresso Nacional. No decorrer dos anos após a primeira derrota para consolidar a Reforma Agrária, os encontros nacionais do MST passam a ser mais frequentes e no ano de 1988, acontece o 4º Encontro Nacional, momento decisivo para instituir deliberações políticas:

[...] ocupar latifúndios produtivos e improdutivos acima de 500 hectares; participar efetivamente das eleições para eleger o maior número possível de trabalhadores; priorizar cursos de formação de militantes; reestruturar e criar comissões internas dos assentamentos; priorizar a organização dos jovens e mulheres em todos os níveis dos assentamentos; buscar a auto-sustentação dos assentamentos como meta prioritária; rearticular a equipe nacional de cooperação agrícola e intensificar o intercâmbio entre diversas experiências; intensificar o programa popular de educação primária e implementar a alfabetização (MORISSAWA, 2001, p. 144).

As constantes lutas do MST contribuíram para a formação do militante Sem-Terra, para o nascimento da *práxis* no movimento, propiciou a realização de trabalhos coletivos e fortaleceu o plano de ação para a educação do campo. Conforme Souza (1999) a luta pela terra e a conquista da Reforma Agrária é um dos elementos centrais ligados aos sujeitos que compõem a categoria Sem-Terra, objetivo concreto desse processo de luta.

Guhur (2010) revela que a ampliação da formação do MST cresceu e ampliou a sistematização de um grande arsenal de materiais pedagógicos voltados para a educação, organizou centro de formações escolares. Com o início dos anos de 1990, as expectativas aumentaram com a mudança de governo. O MST uniu-se para realizar o 2º Congresso Nacional do MST com propostas de fortalecer a luta de classes, ampliar e divulgar a Reforma Agrária, buscar um plano de ação para os anos seguintes, reivindicar a Reforma Agrária e o fim da violência no campo e conscientizar toda a sociedade sobre a importância da questão da terra.

O MST foi o movimento social mais importante para a concretização do processo de democratização brasileira iniciado em meados dos anos de 1980, buscava uma nova roupagem ao debate político, mediante a capacidade de organização e mobilização coletiva. O MST “[...] vem dando força e continuidade ao ainda débil processo de negociação democrática das questões ligadas à reestruturação da sociedade brasileira” (D’INCAO, 1997, p. 210).

Diante do novo cenário político-nacional, o MST buscava (e ainda busca) a solução para os assentamentos e acampamentos. Nos anos 1990, apesar da conquista de milhares de famílias assentadas, ainda faltava infraestrutura social para o trabalhador do campo como:

escolas, atendimento médico, energia elétrica, estradas adequadas, meio de transporte escolar e falta de crédito para o investimento na produção agrícola.

Caldart (1997) manifesta que no governo Collor de Melo (1990-1992) foram anos de intensas repressões, a Reforma Agrária ficou estagnada, e o MST resistia às ações do Estado que visava desestabilizar o movimento. Mediante tais acontecimentos o MST organizou novas propostas de cooperação e principalmente a proposta de uma educação escolar camponesa. Estava claro para o movimento que, a luta pela terra não seria mais só contra fazendeiros, grileiros e seus pistoleiros, mas, sobretudo contra grandes indústrias e banqueiros. Era evidente “[...] que a terra se concentrava cada vez mais nas mãos do grande capital, nacional e estrangeiro” (MORISSAWA, 2001, p. 148).

Frigotto (2002) argumenta que naquela conjuntura dos anos de 1990, Collor de Melo expressou a incapacidade da classe dominante brasileira, o que resultou em *impeachment*, pois não conseguiu concretizar o projeto de ajuste da sociedade brasileira a nova (des) ordem mundial, sob o signo da mundialização do capital.

Collor de Melo foi destituído do poder em 1992, o então vice-presidente assumiu o poder, Itamar Franco (1992-1994) regulamentou a Lei Agrária, n.º 8.629 de 25 de fevereiro de 1993⁴⁷, aprovando desapropriações de terra para fins de Reforma Agrária. A nova lei recolocava a questão da função social da terra e apresentava alguns avanços, porém, cinco artigos⁴⁸ da nova Lei Agrária inviabilizavam a concretização da Reforma. Após diversas manifestações da Central Única dos Trabalhadores (CUT), da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), da CPT, do Conselho Indigenista Missionário (Cimi)

⁴⁷ A Lei Agrária (1993) recolocava a questão da função social da propriedade da terra como principal critério de desapropriação; definia em até 4 módulos a pequena propriedade e até 15 módulos a média propriedade (os módulos variavam segundo a região), mas determinava que nenhuma propriedade abaixo de 300 hectares podia ser desapropriada; determinava o pagamento das benfeitorias desapropriadas à vista e em dinheiro; definia que os títulos dos assentados seriam de concessão de uso individual ou coletivo por 10 anos, ficando eles proibidos de arrendar ou vender a terra; estabelecia os critérios de utilização da terra que caracterizam uma propriedade produtiva; garantia que os sem-terra seriam assentados em suas regiões de moradia (MORISSAWA, 2001, p. 148).

⁴⁸ Art. 7.º - uma fazenda, mesmo improdutiva, não seria desapropriada se seu proprietário apresentasse um projeto técnico de desenvolvimento de produção; Art. 14.º - o fazendeiro desapropriado poderia continuar na terra até que a ação da desapropriação tramitasse em todas as instâncias (processo que costuma demorar anos); Art. 15.º - não seriam desapropriadas as terras recebidas em pagamento de dívida nos três anos anteriores à promulgação da Lei; Art. 17.º - as desapropriações deveriam seguir uma ordem de prioridade nacional, começando pelas fazendas mais mal aproveitadas, e o governo ficaria restrito a fazer desapropriações somente na Amazônia; Art. 19.º - o fazendeiro desapropriado poderia ser também assentado e ficar com um lote na sede da fazenda (BRASIL, 1993).

e do MST, apenas os artigos 7.º e 19.º não foram vetados⁴⁹. A lei também incluiu o mecanismo processuário chamado de *rito sumário*, em que exige da Justiça o aceleração do processo e a decisão, se a propriedade é ou não passível de desapropriação (MORISSAWA, 2001).

Com a instituição do Plano Real em 1994, no governo de Itamar Franco, novas medidas para empréstimos no setor da agricultura foram implementadas. O MST avaliou que a realidade do Plano Real era bem diferente daquela feita em campanha, a expectativa gerada pela nova moeda era do fim da inflação, e uma moeda mais forte que o dólar. A visão do MST era que a prática de um novo plano monetário iria beneficiar apenas “[...] um governo eleito pelos poderosos grupos econômicos, com a bênção dos meios de comunicação e das instituições financeiras internacionais, certamente não beneficiaria os trabalhadores” (MORISSAWA, 2001, p. 150).

O ano de 1995 começou com um *novo* governo na república brasileira, Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) eleito para presidente. Em seu primeiro mandato estipulou mudanças necessárias, abrindo caminho para novos projetos, introduzindo de vez no país a doutrina neoliberal. Fernandes (2008a, p. 78-79) destaca que FHC apostou no estabelecimento da Reforma Agrária com uma ampla política de assentamentos, porém, a questão agrária se manteve “[...] exatamente por causa de seu caráter estrutural [...]”.

FHC em sua política passou a negar as questões que envolviam a Reforma Agrária e a ignorar os movimentos sociais, com o intuito de enfraquecer as lutas e a organização do MST. Os confrontos nesse período aumentaram ocorrendo o massacre de Corumbiara⁵⁰, o massacre de Eldorado dos Carajás⁵¹, frente a esses desdobramentos sociais e políticos o MST liderou a

⁴⁹ A título de conferência exemplificamos os seguintes artigos: Art. 7.º - uma fazenda, mesmo improdutiva, não seria desapropriada se seu proprietário apresentasse um projeto técnico de desenvolvimento de produção; Art. 19.º - o fazendeiro desapropriado poderia ser também assentado e ficar com um lote na sede da fazenda.

⁵⁰ O massacre de Corumbiara aconteceu em 1995, 514 famílias ocuparam a Fazenda Santa Eliana, no sul de Rondônia. Por ordem judicial 300 policiais montaram acampamento para despejar as famílias ali acampadas, os trabalhadores sem-terra pediram 72 horas para encontrar uma saída pacífica, no entanto no meio da madrugada os policiais invadiram o acampamento com bombas de efeito moral e de gás lacrimogêneo, disparando tiros para todos os lados, o que resultou na morte de 2 policiais e 9 militantes sem-terra (MORISSAWA, 2001, p. 154).

⁵¹ Em setembro de 1995, a beira da estrada de Curionópolis – Pará, um acampamento com mais de 2 mil famílias visavam ocupar a Fazenda de Macaxeira, de 42.448 hectares, a área estava improdutiva. Após a ocupação os fazendeiros daquela região reuniram-se com o governador do estado para buscar uma solução, e o governo prometeu assentar as famílias em outro local e lhes garantiu alimento. No entanto, o prometido não aconteceu e os trabalhadores sem-terra resolveram em assembleia caminhar até Belém como forma de pressionar o Estado a cumprir o prometido. Após uma semana de caminhada, próximo a Eldorado do Carajás, decidiram parar para resolver o problema que se agravava: a fome. Por conta disso, bloquearam as estradas como forma de protesto. O major da polícia garantiu que os alimentos estariam ali no dia seguinte, mas o falo não ocorreu, e os sem-terra interditaram novamente a rodovia, ao final da tarde, 155 policiais cercaram os trabalhadores com bombas e gás de efeito moral, e eles responderam com pedras e paus. Nesse tumulto, Amâncio Rodrigues Silva, o ‘Surdinho’

Marcha Nacional por Emprego Justiça e Reforma Agrária (1997). Contou com mais de 100 mil pessoas numa caminhada até o Congresso Nacional, em Brasília. De acordo com Brandão (2003, p. 46) enquanto para o MST a fome, o desemprego e a violência do campo “[...] são sinônimos de violência social, para os latifundiários ligados ou não a UDR e para setores dos governos, são problemas de ordem estrutural a serem acomodados”. O balanço da política de governo de FHC representa o consenso da classe dominante, “[...] a completa subordinação da economia nacional aos interesses do capital financeiro internacional e, portanto, da política econômica liberal” (GUHUR, 2010, p.48).

As políticas neoliberais aplicadas no Brasil na década de 1990 e a conjuntura econômico-política alteraram-se, modelando novos contextos que oportunizaram o surgimento de redes e mobilizações civis e de movimentos sociais. O momento histórico destacado, os anos 1990, retratou que o Movimento lutava não só contra a ideologia dominante que impedia a efetivação da Reforma Agrária, mas em oposição ao projeto neoliberal que está aliado a atores internacionais e nacionais, gerando o *lobby*. Tais fatores impediram e continuam a impedir a aprovação da Reforma Agrária.

As diversas formas de lutas surgidas ao longo da história do MST tratam de criativos métodos de pressão social como a ocupação, os acampamentos permanentes, as marchas pelas rodovias, à organização interna dos acampamentos, jejuns e greve de fome, acampamentos nas capitais, vigílias, manifestações nas grandes cidades. Todas essas manifestações permeiam a questão agrária.

Conforme Chesnais (1996) é impossível não considerar a questão agrária com as relações da mundialização do capital. Compreendida como a urgência de um regime financeiro acumulativo, em que superar a crise estrutural do modo de produção capitalista é uma tarefa que só poderá ser concretizada com o modelo de organização dos movimentos sociais. Faz-se necessário destacar os objetivos do MST, como forma de compreender sua organização:

levou um tiro no pé, caiu e foi executado com um tiro na cabeça. A cena revoltou os trabalhadores que passaram a revidar e a lutar por suas vidas, mas as defesas foram em vão para algumas pessoas 12 trabalhadores foram executados a queima roupa; 7 foram mortos por instrumentos de corte retirados deles, prova de que já tinham sido rendidos pelos policiais. A operação deixou um rastro de 19 mortos, 69 feridos e pelo menos 7 desaparecidos. (idem, p. 150).

Figura 4 - Objetivos e organização do MST



Fonte: Morissawa, 2001.

A luta continua para organizar uma militância que batalhe pela terra, com o desenvolvimento da produção agrícola. Diante de diversos impasses o Movimento encontrou uma barreira, a realidade do analfabetismo dentre os camponeses. Isso desencadeou discussões e assembleias dentro do MST, dando prioridade a educação dos acampados e assentados, como fator primordial para a empreitada.

Dessa maneira é que se forma na década de 1990, o movimento nacional brasileiro de educação do campo, sendo os movimentos sociais provenientes do campo sujeitos de uma organização de cunho sociopolítico de renovação pedagógica (MUNARIM, 2008).

3.1.1 – A educação do, no e para o campo na perspectiva de uma luta social

A trajetória da educação do campo não ocorreu como fato isolado, brotou a partir das lutas camponesas na década de 1960 em um cenário político, econômico e social que pleiteava por políticas agrárias e a superação da desigualdade social desencadeada naquele período. O aumento da desigualdade social deu-se devido à transição econômica, o país

passava por mudanças estruturais, como já relatamos anteriormente, do modelo agroexportador para o urbano-industrial.

Envoltos nesse período demarcado por inúmeros combates dos movimentos sociais, em destaque o MST, a educação estabeleceu-se como valor cultural intrínseco às ações humanas estando presente nas experiências histórico-sociais do homem. A educação em sua totalidade direciona comportamento e *práxis*, dispondo da produção e reprodução de conhecimentos (LEITE, 2002).

Os conhecimentos produzidos e reproduzidos historicamente via educação são necessários ao homem, para que sua vida perante a sociedade tenha desenvolvimento político, estando ligadas as necessidades materiais e a produção de bens que permitem a subsistência do ser social (LEITE, 2002). Ou seja, a educação e o trabalho designam os processos socioculturais de produção. Salienta-se que dentro do caráter educacional, a escola sofre diversas influências em seus processos formativos, consente com interferências diretas e indiretas de organismos e sistemas governamentais que destoam seu papel e sua função. Diante disso, a escola não condiz com sua ação educativa restringindo-se a reprodução de conhecimentos mínimos exigidos pelo mercado de trabalho.

A educação é um processo amplo subjacente a todas as classes sociais, transmitindo conhecimentos e práticas efetivas em um determinado contexto social. De acordo com Frigotto (1996) a educação deve ser apreendida no campo das determinações e relações sociais, constituindo essas relações historicamente como um campo social de disputa hegemônica. A disputa acaba acontecendo devido às concepções e organizações dos processos educativos, abrangem aos diferentes interesses de classe.

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalista não se perpetuam automaticamente (MÉSZÁROS, 1981, p. 260).

Partindo da perspectiva da classe dominante a educação destinada aos trabalhadores tem por finalidade capacitar a classe desprovida de recursos econômicos para o trabalho. A tática é bem simples, “[...] trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (FRIGOTTO, 1996, p. 26). É importante considerar a posição do MST frente à educação:

[...] antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação do ‘saber social’ (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e

valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais (GRZYBOWSKI, 1986, p. 41-42).

A educação deve ser pensada como processo desmistificador do ideário neoliberal. Por esta razão é necessário explicitar que o papel social da educação é demarcado por relações antagônicas. A educação está presente na totalidade histórica-social, manifestando-se na realidade concreta em que o homem é um agente histórico e produto social. A visão hegemônica que predomina sobre os valores da sociedade tem caráter contraditório e se faz presente na educação, devido ao seu caráter reprodutivista (CURY, 1985). Desse modo “[...] a educação concebida na totalidade social, é elemento dessa totalidade e como tal expressa a produção humana. A totalidade social é formada pela unidade da estrutura econômica e da superestrutura e ambas se ligam ao trabalho e a práxis social” (CURY, 1985, p. 54).

A insatisfação com as reformas educacionais no período compreendido entre 1980 e 1990, elevou as forças do MST para labutar contra o pensamento educacional liberal da sociedade vigente. A problemática educativa atrelou-se a crise estrutural do capital, o MST protagoniza a educação do campo como um “[...] plano de materialidade ontologicamente fundada, os determinantes dessas relações, repondo o trabalho e as relações de classe no centro do processo histórico concreto [...]” (JIMENEZ, 2007, p. 6).

Este é, de fato, o fio condutor da luta camponesa por uma educação antagônica à da atual sociedade. Por meio da formação histórica do sujeito, o MST visa concretizar a *práxis* fundada no trabalho livre e associado ao princípio educativo, pois sua pedagogia é o próprio movimento. Desse modo, Jimenez (2007, p. 7) menciona que “[...] situar a educação na trama de mediações que entrelaçam ao complexo do trabalho, sem, contudo, neste deixar-se esvair seu caráter de relativa autonomia”.

Destacamos que a educação para o movimento social do campo vai além dos modismos educacionais, a educação para o MST não é alcançar uma “[...] cidadania, ou emancipação política, necessariamente integrada à sociabilidade burguesa, e, por conseguinte, à reprodução das desigualdades sociais [...]” (JIMENEZ, 2007, p. 7). O movimento pedagógico propalado pelo MST busca avançar em suas experiências de educação, a fim de, conquistar a “[...] emancipação humana, associada a uma forma de sociabilidade para além do capital” (JIMENEZ, 2007, p. 7).

A formação do sujeito em âmbito escolar direciona-se a prepará-lo para exercer determinada profissão. Notavelmente a educação teria um caráter predominantemente limitado, pois o proletário não precisava de capacidade crítica e inventiva. Em oposição às ideias desse modelo educacional, está a educação vinculada ao MST, que projeta um sujeito social e materializa seu modo de vida, constituindo cultura para transformar a sociedade que o cerca. Isto é, “[...] cultivando valores radicalmente humanistas, que se contrapõem aos valores anti-humanos que sustentam a sociedade capitalista atual” (MST, 1999, p. 5).

Nas últimas décadas do século XX as profundas mudanças na organização do capital proporcionou um modelo educacional mais flexível e descentralizado, pois a “[...] educação para o povo não é uma preocupação do poder público” (VIEIRA; FREITAS, 2003, p. 69). A educação promulgada pelo Estado está voltada para atender e formar sujeitos mais individualizados, logo “[...] a função essencial da educação é a de preparar os indivíduos para o trabalho” (TONET, 2007, p. 10).

Valemo-nos da perspectiva marxiana para salientar que o trabalho é a categoria fundante da ontologia do ser social. De acordo com Marx (2008) o trabalho dispõe de elementos que fazem a mediação para que o sujeito saia do estado de ser natural para o ser social, porém, a obra marxiana deixa claro “[...] que isto se refere ao trabalho enquanto criador de valores-de-uso e não de valores-de-troca” (TONET, 2007, p. 11). Neste sentido, Engels (1999, p. 4) retratou que o trabalho “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

A partir dos pressupostos marx-engelsianos é perceptível que a sociedade capitalista não é homogênea, e apresenta em sua totalidade contradições imanentes as relações sociais antagônicas. Todavia, a educação reproduz o capital, pois ao formar uma demanda cada vez mais individualizada o capital “[...] põe a seu serviço o trabalho vivo (o trabalhador) o que está em jogo não é o desenvolvimento pleno dos indivíduos, mas a reprodução ampliada do capital” (TONET, 2007, p. 12).

Pautado nesse projeto, o sujeito só é útil ao fazer parte da ampliação do capital enquanto ele pode dispor de sua força de trabalho. Todas as condições e métodos de trabalho expostos pelo capital não conduzem o homem ao desenvolvimento omnilateral, mas sim a apropriação de sua força de trabalho para aumentar a produção de mercadorias. Conforme Frigotto (2012, p. 265) a educação omnilateral abrange todas as dimensões humanas, portanto a concepção de educação, “[...] ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e

subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Em síntese, a educação omnilateral abarca todas as dimensões humanas, esses sentidos⁵² não “[...] são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles é a criação deles pelo próprio homem” (MÉSZÁROS, 1981, p. 181).

Há no MST um conceito ampliado de educação, não sendo apenas a alforria do latifúndio, mas toma posição frente às questões de seu tempo, fortalecendo valores formando sua identidade como homem do campo. A luta social é produto humano da obra educativa que contempla “[...] a cultura política pública, a cultura da igualdade, do direito a terra, ao conhecimento, ao trabalho, do direito de todos os humanos, a viverem como humanos” (CALDART, 2004, p. 9). A educação para o MST principia-se pelo enraizamento do homem no campo e a aprendizagem dá-se em espaço coletivo. A educação nos movimentos sociais do campo, em destaque o MST:

[...] é auto construída no processo e no educativo surge de várias fontes: [...] da aprendizagem gerada com a experiência de contato com fontes de exercício do poder; da aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe; da aprendizagem das diferenças existentes na realidade social [...]; da aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência (GOHN, 2009, p. 51).

O processo de formação educativa do sujeito Sem-Terra constrói-se a partir de participações políticas e da interação social, buscando matrizes pedagógicas básicas para a formação humana (SOUZA, 2006b). A escola faz parte do movimento pedagógico, pois é na escola que o MST articula suas práticas, edifica o processo de formação de identidade dos sujeitos e o processo de humanização. Nesse seguimento os Sem-Terra produzem a pedagogia do movimento, isto quer dizer que:

[...] é do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento porque se desafia perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando (MST, 1999, p. 6).

Não estamos afirmando que diante desses pressupostos o MST tenha inventado uma *nova pedagogia*. Mas ao tentar construir uma educação longe dos parâmetros da sociedade capitalista, os Sem-Terra encontraram um modo de lidar com as matrizes pedagógicas, ao invés de instituir um único modelo pedagógico produzido ao longo da história humana. Então

⁵² Os sentidos envolvem sua vida corpórea material, o desenvolvimento: intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012).

o MST coloca “[...] todas elas em movimento, e deixando que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas [...]” (MST, 1999, p. 7).

Destarte Caldart (1995) retratou que os movimentos sociais são fenômenos educativos, que dispõe de movimentos de conhecimento, construindo cidadania e produzindo novas culturas. O MST procura refletir criticamente sobre seu cotidiano, retirando *pedagogias* que lhes possibilitem recuperar a concepção de educação e escola, desvalorizada pelo capital. O projeto de educação do MST direciona princípios de respeito às diferentes realidades, estimula a reflexão criativa com o intuito de utilizá-la na prática dessas ações, além de manter a sua atuação frente aos espaços de atuação política. Grzybowski (1991, p. 59-60) debruçou-se sobre esses aspectos políticos do movimento, pontuando que:

[...] enquanto espaços de socialização política, os movimentos permitem aos trabalhadores em primeiro lugar, o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar; em segundo lugar, a elaboração da identidade social, a consciência e seus interesses direitos e reivindicações, finalmente, a apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações, sociais e culturais.

A socialização política apontada pelo autor demonstra que os sujeitos Sem-Terra têm aprendido na prática quais os elementos que lhes ajudarão a conquistar a terra. A educação faz parte desse projeto de socialização política, a experiência coletiva no movimento possibilita a efetivação da própria produção de cultura, em que a mística⁵³ resgata sua trajetória de vida e as relações sociais.

Essa apreensão crítica da realidade que o cerca auxilia na continuidade da luta e na organização de experiências como as cooperativas que viabilizam as ações econômicas. Por meio de articulações o MST fortaleceu sua *rede social*, fomentou parcerias com a Igreja Católica, Universidades, Organizações Não-Governamentais (ONGs), Sindicatos, Agências Internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Tais mediações entre o MST e tais entidades são expressões fundamentais para explicar as características do movimento social do campo, que busca uma identidade política e social (SOUZA, 2006a).

⁵³ A mística na militância é como a força de germinação que existe como a força de germinação que existe dentro das sementes. Assim como saem da dormência as gêmulas das sementes, despertam os militantes para a história como sujeitos conscientes de suas funções sociais. Descobrem as potencialidades das mudanças adormecidas nos contextos sociopolíticos e desvendam, a penumbra dos processos, possibilidades de agregar elementos diferenciadores que impulsionam as mudanças sociais. Os riscos e perigos empunhados pelas forças contrárias são obstáculos constates a serem enfrentados e ultrapassados. Porém, a força que oprime e ameaça também instiga o seu contrário: a reação para o crescimento (BOGO, 2012, p. 475).

Ações de parceria com tais entidades projetam “[...] as características e contradições do modo de produção capitalista e anunciam possibilidades de ação na educação” (SOUZA, 2006a, p. 80). Portanto, é essencial salientar que a organização política auxilia no fortalecimento da luta e na prática social. A pedagogia da luta social tem a função de educar para a:

[...] capacidade de pressionar as circunstâncias para que fiquem diferentes do que são. É a experiência de que quem conquista algo com luta [...] é [...] subverter a desordem e reinventar a ordem, a partir de valores verdadeira e radicalmente humanistas, que tenham a vida como um bem muito mais importante do que qualquer propriedade (MST, 1999, p. 7).

Por conseguinte, a educação do MST tem sua característica estruturada na experiência coletiva e na apreensão de conteúdos como:

[...] identificação da luta política, do confronto com o Estado e com a classe proprietária; valorização da solidariedade e da sociabilidade construída na trajetória de cada um dos trabalhadores do campo; noção de negociação, consenso e divergência com faces de um mesmo processo; a organização do coletivo e observância das singularidades humanas; desenvolvimento da atitude de paciência política nos processos externos de negociação e internos à organização; estratégias de ação política; conjuntura política e econômica; alternativas para a inserção dos jovens nas relações produtivas no assentamento; conhecimento dos direitos garantidos na Constituição, em especial os direitos sociais, políticos e civis; valorização da experiência como fonte para a prática social como fonte da história de cada lugar, nação e povo; estabelecimento de relação entre as características da realidade local e aquelas do cenário internacional (SOUZA, 2006b, p. 81).

Portanto estes elementos compreendem a educação para o MST. Parte-se de conteúdos sistematizados historicamente e organizados de maneira que o sujeito social Sem-Terra desenvolva sua visão crítica. Esta é a proposta do MST: uma educação transformadora que propicie a conscientização política, além dos grandes desafios como a efetivação da educação no, do e para o campo.

Ressaltamos ser necessário fazer a distinção entre educação do campo e educação rural, pois há um *acalorado* debate acadêmico e político em torno dessas diferenças. No entanto, é preciso entender a conceituação de uma política educacional rural *versus* campo, devendo ser pensada a partir de um determinado contexto e território.

Para definir educação rural é necessário identificar o sujeito que está ligado a essa concepção. Para Ribeiro (2012) a educação rural constitui-se da população agrícola, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e tiram da terra seu sustento. A educação oferecida aos *ruralistas* é na mesma dinâmica da educação para os que moram nos centros urbanos, a educação relaciona-se a concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, que

instrui a pessoa a transformar sua força de trabalho em objeto e mercadoria, ocorrendo a desumanização.

A educação rural visa formar sujeitos distanciados de sua própria cultura. Ribeiro (2012) salienta que a educação rural não faz a articulação entre trabalho e educação, fator determinante na educação do campo. A educação é separada do trabalho que se faz na terra, assim o camponês não assume um papel participativo no processo social educacional. Ribeiro (2012, p. 294) acrescenta que a educação é:

[...] compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados. Sendo assim, a escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola, é excluído de suas preocupações, seja porque sua natureza não é a de formar para um trabalho concreto, uma vez que a existência do desemprego não garante este ou aquele trabalho para quem estuda.

O rural sempre esteve ligado a um espaço de políticas compensatórias, onde projetos capitalistas se instauravam demarcando o agronegócio. A relação homem-natureza é depredatória, estando associada a *local de atraso*, com pouca qualidade e inadequada para a educação. Pressupondo que no meio rural utiliza-se apenas de técnicas rudimentares para a produção e que o homem do campo conceitua-se como gente *pacata*, avessa ao progresso e a modernização. Silva, Cecílio e Hirose (2010, p. 181) acrescentam que a população rural é taxada por expressões “[...] pejorativas, tais como: ignorante, iletrada, que não tem cultura, caipira, ‘Jeca’”, obrigada a trabalhar pesado, no cabo da enxada, a sobreviver do trabalho braçal”.

O papel da educação rural em épocas anteriores, como nos anos de 1930, encaminhava-se a combater problemas sanitários além de diminuir o fluxo migratório do campo para os grandes centros (PAIVA, 1973). Com o problema migratório preocupando cada vez mais a classe dominante, políticos e burgueses direcionavam suas atenções para fixar o homem no campo, a ação encontrada foi prover educação, adaptando o currículo dos centros urbanos para o ruralismo pedagógico.

Leite (2002) pontua que o Estado como promotor do desenvolvimento rural e da educação brasileira, as políticas educacionais propaladas pelo poder absoluto estatal, sempre estavam atreladas aos interesses do capitalismo. Mészáros (2008) afirma que mesmo diante das ideologias educacionais formuladas pelo capital, a educação permanece endógena ao domínio do capital como disposição da reprodução social metabólica. A premeditação quanto

à importância da educação rural dirigiu-se para evitar o descontentamento social (PAIVA, 1973). Mészáros (2008, p. 37) pontua que:

[...] as deturpações desse tipo são a regra quando há riscos realmente elevados, e assim é, particularmente, quando eles são diretamente concernentes à racionalização e à legitimação da ordem social estabelecida como uma ‘ordem natural’ supostamente inalterável.

Para o Estado e a classe dominante era necessário evitar que os pobres do campo voltassem sua atenção aos grandes centros urbanos. Logo, era necessário encontrar mecanismos que evitassem a migração do campo para a cidade. Como ressaltou Paiva (1973, p. 127) era oportuno “[...] educar as populações rurais, povoar e sanear o interior”. Andrade e Di Pierro (2004) afirmam que a educação brasileira direcionada aos pobres rurais objetivava treinar e educar o sujeito *ignorante* que vive na zona rural.

Salientamos que nunca foram requisitados ao trabalhador rural conhecimentos escolares, porém a burguesia desenvolveu projetos educativos, como mecanismos de contenção do êxodo rural que crescia devido à industrialização. De acordo com Demartini (1985) a motivação de investir cada vez mais em educação para as camadas mais pobres, era para ampliar as bases eleitorais daquele período, já que a educação sempre foi pensada como alternativa para transpor obstáculos do progresso econômico.

Andrade e Di Pierro (2004) destacam que a história do pensamento pedagógico e da política educacional para o campo, está interligada ao desenvolvimento socioeconômico do meio rural, determinado por quatro séculos de escravidão além da concentração latifundiária nas mãos dos coronéis, fato que levou os trabalhadores rurais a expulsão e expropriação de suas terras. O paradigma modernizador estatal preocupava-se em adequar as escolas rurais ao desenvolvimento econômico. Buscando vincular a educação as mudanças sociais do país (ANDRADE; DI PIERRO, 2004). Adotando uma perspectiva assistencialista a educação levaria “[...] a população rural a participar conscientemente nos processos de desenvolvimento e transformação das estruturas dos planos vigentes; desenvolver ações educativas de educação básica e para o trabalho, promover a participação das comunidades rurais” (CALAZANS, 1981, p. 165). Caracterizar a educação rural ao longo da história educacional brasileira é constatar que o pouco investimento na educação rural oportunizou a marginalização da escola. Andrade e Di Pierro (2004, p. 7) acrescentam que a escola rural, na maioria das vezes é:

[...] uma escola isolada, de difícil acesso, composta por uma única sala de aula e apenas um professor que ministra aulas para as quatro séries iniciais do ensino fundamental simultaneamente, sem supervisão pedagógica, seguindo um currículo que privilegia uma visão urbana da realidade. A má qualidade da educação produzida nessas condições reforça o imaginário

social perverso segundo o qual a população do campo não precisa conhecer as letras ou possuir uma formação geral básica para desempenhar o trabalho na terra.

Logo, distinguir a educação rural é a forma de apreender que a escolarização rural apresenta um *déficit* muito alto em relação às exigências mínimas preconizadas em lei, de oito anos de estudos. Constatase que a maior parte de crianças e jovens que vivem nas zonas rurais só consegue prosseguir com seus estudos deslocando-se do local que residem para as zonas urbanas. Andrade e Di Pierro (2004, p. 7) sinalizam alguns elementos demonstrando:

[...] a estrutura física dos equipamentos escolares é precária e improvisada. Até os dias atuais, parte das escolas rurais não possui prédio construído para a finalidade educativa, operando nas casas dos professores ou em espaços adaptados em instalações agrícolas desativadas das fazendas, barracões, estábulos e até currais; predominam no ensino rural os currículos, concepções, conhecimentos e valores urbanos, o que cria dissociação entre escola e a realidade do campo, dificultando a afirmação da identidade sócio territorial e desmotivando o estudante do campo a frequentar a escola. As crianças e jovens do campo se inserem precocemente no trabalho para integrar a mão de obra familiar. A simultaneidade entre trabalho e escolarização marca as possibilidades de permanência na escola e torna a adequação do calendário escolar à realidade do meio rural e à sazonalidade do trabalho agrícola um fator determinante para o acesso e progressão dos estudantes na escolarização. O frequente descompasso entre o calendário escolar e a agenda do trabalho agrícola é um dos fatores que restringem o acesso e incrementam a evasão do ensino no meio rural. O ingresso tardio na escola, as frequentes interrupções dos estudos e reprovações das crianças e adolescentes são as causas prováveis da elevada defasagem entre idade e série dos estudantes da zona rural [...] a inadequada e insuficiente qualificação do professor para promover a aprendizagem no contexto rural é outro aspecto problemático. Em muitas regiões, faltam professores habilitados, não recebem formação adequada, promovendo uma prática educativa descolada do contexto rural. Soma-se a isto o isolamento em que os professores permanecem, muitas vezes sem assistência pedagógica e supervisão escolar em razão da dispersão territorial dos centros educativos. A estratégia de nucleação de escolas, adotada para fazer frente a alguns desses problemas, aumentou a relevância do transporte escolar na garantia do acesso da população rural à educação escolar. A insuficiência ou inadequação do transporte escolar são fatores que contribuem para evasão e exclusão do sistema escolar.

Neste descompasso histórico a educação rural revelou um modelo educacional adaptado, ignorando as especificidades das populações camponesas. Silva, Cecílio e Hirose (2010, p. 182, grifo nosso) destacam que esta irregularidade é o “[...] impedimento para o reconhecimento do **diverso** e do **diferente**, em oposição à homogeneização. O campo é identificado como atraso, pelo olhar urbano, sob a justificativa cativa da homogeneidade”.

Na América Latina a educação rural foi diagnosticada como uma educação nitidamente urbana, o calendário não atendia as necessidades da produção rural, o índice de analfabetismo e evasão era sempre superior ao da zona urbana. Há uma grande dicotomia na educação rural e urbana, são escassos os programas de educação para esse meio a maioria dos professores não completaram os estudos do ensino primário e a escola rural estava totalmente desestruturada da comunidade onde se inseria (WERTHEIN; BORDENAVE, 1981).

A realidade concreta que cerca a educação rural mostrou-se um importante mecanismo para a expansão do agronegócio⁵⁴. Como se sabe, a América Latina tem uma crescente exploração agrícola, na tentativa de ganhar os mercados externos e assim diminuir os índices negativos das dívidas externas. Destarte, a educação tem um papel dinâmico, do ponto de vista das agências internacionais a educação rural irá “[...] aumentar a produção agrícola através de ensino de destrezas e habilidades adequadas para aprimorar técnicas de trabalho vigente e diminuir, na medida do possível, a migração em direção aos grandes centros urbanos” (WERTHEIN; BORDENAVE, 1981, p. 14).

Tais objetivos concentram recursos para focalizar os aspectos sociais das famílias rurais, dando a falsa impressão de que a educação irá desacelerar a desigualdade social e a pobreza. Contudo, é necessário enfatizar que, “as desigualdades no mundo aumentaram consideravelmente [...]. A pobreza se torna cada vez mais insustentável. Sua amplitude, sua nova profundidade e sua heterogeneidade colocam novos problemas para os países de Terceiro Mundo, submetidos a um processo de urbanização e de monetarização acelerada” (SALAMA, 2002, p. 29).

As características da educação rural citadas anteriormente destacam a negação de uma escola que compreenda as especificidades do *mundo* rural. Nessas circunstâncias a educação rural se apoia na economia excedente, ou seja, o trabalho é fundamental para produção de bens com valor de troca, isto ocorre em âmbito familiar. Isto é, a “[...] absorção do tempo da

⁵⁴ O termo *agronegócio*, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de *agribusiness*, cunhada pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos de 1950, no âmbito da área de administração e *marketing*. O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto ao processamento daqueles com origem no setor), comercial de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial então predominante. No Brasil, o vocábulo *agribusiness* foi traduzido inicialmente pelas expressões *agroindústria* e *complexo agroindustrial*, que buscavam ressaltar a novidade do processo de modernização e industrialização da agricultura, que se intensificou nos anos de 1970. Outros termos também foram utilizados para destacar o caráter sistêmico e não exclusivamente setorial da produção agrícola: *sistema agroalimentar*, *cadeia agroindustrial*, *filière* etc. Desde os anos de 1990, o termo *agribusiness* começou a ganhar espaço, mas, já no início dos anos 2000, a palavra *agronegócio* foi se generalizando, tanto na linguagem acadêmica quanto na jornalística, política e no senso comum, para referir-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 79-80).

criança, como ocupação que implica em trabalho pelo trabalho, o que com muita frequência supõe o comprimento de um destino” (MARTINS, 1981, p. 262).

Em suma, essas distinções realçam que os valores da escola urbana e dominante estão arraigados na educação rural, sendo constantemente captado pelos alunos. Desse modo, ocorre a desorganização das bases materiais de existência. De acordo com Martins (1981, p. 262) embora a atividade escolar seja valorizada, ela está deliberada como um “[...] adestramento que dá conta de certas abstrações fundamentais da sociedade urbana [...]”.

A educação rural vincula-se a um sistema de produção que estrutura uma sociedade desigual preparando apenas para a mão de obra barata, atendendo à demanda imposta por políticas econômicas. Completa-se que “[...] as dimensões da problemática que envolve a escola rural atualmente são bastante extensas, considerando que, historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro, e, especificamente, ao homem do campo” (LEITE, 2002, p.53).

Neste segundo momento abordamos que, no sentido empreendido pelos movimentos sociais do campo, surge uma nova concepção de educação a educação do campo, “[...] cuja essência encontra-se na luta por uma política pública orientada pelos próprios trabalhadores do campo e na problematização do campo brasileiro como lugar de confrontos e lutas sociais” (SOUZA, 2010, p. 43). A educação é uma preocupação das famílias acampadas e assentadas, as atividades pedagógicas passam a ser desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos do MST, procuram organizar uma escola em ciclos de formação humana, com os quais se busca contrariar a lógica escolar excludente da seriação, pautando a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva emancipatória. Para Caldart (2004, p. 310) a escola “[...] pode ajudar a enraizar as novas gerações na história e em um determinado projeto de futuro, à medida que as velhas gerações não deixem de se preocupar e de se ocupar com ela”.

A expressão educação do campo foi instituída a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998, Luziânia-GO. Esta conferência foi promovida pelo MST em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB), UNICEF e UNESCO. Foerste e Schütz-Foerste (2008) indicam que este acontecimento foi o divisor de águas na luta por uma educação do, no e para o campo, após a reabertura política brasileira. É essencial sobressaltar que os conflitos históricos que permeiam a população camponesa nos remetem a história da gênese da origem do Estado burguês e a crise do capital, relatados na seção anterior desta dissertação.

A bandeira hasteada pelo MST consolidou a luta por uma educação do, no e para o campo, como dimensão indissociável da Reforma Agrária. Para conceber uma educação a

partir do campo, no campo e para o campo há muitos conceitos e princípios envolvidos. De acordo com Henriques, Maragon, Delamora e Chamusca (2007, p.13) é preciso “[...] desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas entre campo e cidade”. Não há como ignorar a visão urbanocêntrica⁵⁵, no qual o campo ainda é concebido, como local de atraso ou de difícil acesso, a política educacional direcionada ao campo é colocada a serviço do desenvolvimento urbano-industrial (HENRIQUES; MARAGON; DELAMORA; CHAMUSCA, 2007).

Porém, entendemos que a educação é uma forma de resistência do MST desde as primeiras ocupações coletivas de terras no Brasil. Embora a preocupação fosse conquistar a terra para produzir e trabalhar, a terra não bastava, pois “[...] se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta: **a educação**” (MORISSAWA, 2001, p. 239, grifo nosso). Salientamos que a educação do campo é protagonizada pelos trabalhadores do campo. Os sujeitos Sem-Terra objetivam uma educação que lhes dê conhecimento, cultura e implicações “[...] no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana” (CALDART, 2012, p. 257).

Autores como Brandão (2006), Cecílio, Hirose, Silva (2010) afirmam que a educação do campo envolve os sujeitos 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; ilhéus; pescadores, ribeirinhos e os grupos étnicos que vivem no campo, como os indígenas. Essas populações mostram a diversidade sociocultural existente no Brasil, priorizam a educação do campo para fomento do desenvolvimento local a partir dos interesses dos povos que nele vivem, ao qual por meio de sua história contada apenas por uma vertente, não se priorizou a presença dessas populações nas discussões sobre educação e políticas públicas oficiais voltadas a essa demanda social.

A educação do campo busca superar a dicotomia entre campo e cidade, que estes dois territórios antagônicos possam ser vistos como complementares e de igual valor. Acrescentamos que ambos têm suas diferenças no tempo, na vivência e na produção. Em vista disso pontuamos:

⁵⁵ O termo urbanocêntrico é aqui utilizado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo.

[...] como conceito em construção, a Educação do campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012, p. 257).

Relatamos que a educação do campo tem perspectiva de luta social, sua prática se materializa por meio de relações fundamentais que constituem o percurso histórico de seus sujeitos, o Sem-Terra (CALDART, 2012).

O MST protagoniza a educação do campo, no sentido de, combater o analfabetismo e instituir uma educação para além da lógica capitalista. Grande parte dos camponeses brasileiros era analfabeta e outra parte analfabetos funcionais⁵⁶, dar continuidade a luta exigia dos trabalhadores conhecimentos práticos e teóricos que os ajudassem a compreender a conjuntura política, econômica e social em que estavam inseridos.

Quando a organização dos sem terra cria em sua estrutura um setor de educação, deixa para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do trabalhador rural sem terra, que entre tantas coisas inclui também o direito à educação e à escola. [...]. Se pensarmos bem, estamos diante de um capítulo especial da história da educação popular em nosso país. Pais, professores e alunos estão construindo nestes locais uma escola ‘diferente’, uma escola orgânica à sua organização e aos processos de desenvolvimento rural proposto e implementado pela luta (MST, 2005, p. 11).

As famílias desenraizadas pela lógica do capital apreendem que a luta pela terra só será concretizada com a conscientização política e social. A Reforma Agrária se efetivará por meio de organização da luta de massas e do trabalho de base permanente dos acampados e assentados, juntamente com a formação do militante social, no sentido de conscientizá-lo (URQUIZA, 2009). Conquistar forças políticas da sociedade é “[...] um problema social, só se resolve com luta social. Estando inserido na luta de uma classe contra outra” (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 43).

Desde o final da década de 1990, o MST juntamente com o Estado tem articulado o debate em relação às políticas públicas para a educação do campo que vão ao encontro das peculiaridades de seus sujeitos. O Movimento Nacional Por uma Educação do Campo (1997)

⁵⁶ Analfabeto funcional é a denominação dada à pessoa que mesmo tendo aprendido a decodificar minimamente a escrita, geralmente frases curtas, não desenvolve a habilidade de interpretação de textos.

desvinculou a escola rural da escola urbana, fomentou um currículo que valorizasse a identidade cultural dos camponeses. Embora haja debate entre o Estado e o MST sobre a educação do campo, as políticas que lhes são ofertadas, ainda são, políticas de caráter compensatório. Guhur (2010) relata que as políticas compensatórias enfraquecem a luta dos trabalhadores vinculados ao Movimento e essas ações são silenciadas por meio do fechamento de escolas do campo. As consequências são que as classes populares acabam naturalizando a condição de dominados e passam a contentar-se com a miséria proveniente do ideário neoliberal, causando elevadas taxas de desigualdade social.

Construir uma educação do campo é um processo vinculado à política dos trabalhadores rurais Sem-Terra. Para Caldart (2004) o movimento de luta pela educação do campo proporciona aos acampamentos uma educação que não segue o mesmo modelo, pois as escolas que se encontram no campo não têm o mesmo processo histórico em sua fundação, cada qual com sua especificidade da luta camponesa.

Diante da diversidade das escolas camponesas, as concepções básicas geradas pelo Movimento formalizam a educação dirigida ao trabalho, uma educação desenvolvida na prática e na teoria estando diretamente ligada a Reforma Agrária. A pressão sobre o Estado, arquitetada pelo Movimento na intenção de conquistar políticas públicas, é um processo de produção e reprodução de conhecimento a partir de sua própria realidade. Conforme Morissawa (2001, p.241) “[...] a escola é parte integrante da vida e do conjunto da organização dos assentados, sendo essencial a participação das famílias em seu planejamento e administração”.

Uma barreira encontrada pelo Movimento em relação à educação do campo são as propostas curriculares construídas pela Secretaria de Educação do Estado, estas direcionam a formação de um homem urbanizado respondendo às necessidades criadas a partir do processo de industrialização, no intuito de atender ao sistema de produção ao qual a sociedade está inserida. Sapelli, Gatti e Napoli (2009, p. 144) explicam que:

[...] a história do pensamento pedagógico e das políticas de educação no campo têm nexos com os padrões de desenvolvimento sócioeconômico do meio rural, marcados por quase quatro séculos de escravidão e por acentuada concentração fundiária que levou a população trabalhadora a uma trajetória de expulsão e de expropriação, contra a qual ela desenvolveu estratégias de resistência.

Portanto, a educação do campo esteve intimamente ligada às questões da Reforma Agrária, ultrapassa a compreensão de ocupação de terras, mas consiste em um projeto que viabiliza o desenvolvimento do campo em relação à tecnologia, a saúde, a educação, a

infraestrutura, a cultura e a prática sociopolítica contra o capital que visa o controle dos territórios no campo.

Diante do contexto que marcou a década de 1990, o enfrentamento e resistência dos movimentos provenientes do campo demonstra que o setor educacional do MST tem diversas tensões a enfrentar como: erradicar o analfabetismo nos acampamentos e assentamentos e conquistar reais condições para que todos possam frequentar escolas. Isso implica em lutar pelo reconhecimento de diversas escolas itinerantes e dos assentamentos, capacitar professores habilitados para construir uma alternativa de educação camponesa, elaborar constantemente propostas pedagógicas que fortaleçam a cultura camponesa e conquistar espaços dentro das secretarias de educação, edificando os princípios educacionais do MST.

Entendemos que a educação do trabalhador do campo vai à contramão do poder de mercado e do capital. Os educadores e educadoras estabelecem uma educação totalmente vinculada ao conceito do campo, uma educação que não esteja subsidiada por programas e projetos pensados por uma elite que desconhece a realidade nacional e local. Visa atender as demandas imediatas e fundamentais, a carga horária, as formas presenciais, as formas de avaliação, os horários de estudo e o conteúdo programático, tornando-se totalmente inviáveis a condição social e política dos trabalhadores do campo.

Os princípios filosóficos que norteiam a visão do MST são experiências de mundo, concepções mais gerais em relação à pessoa humana, a sociedade e ao que o MST entende por educação, o Movimento. Objetivam estratégias para o trabalho educativo, como:

[...] educação para a transformação social; educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação como processo permanente de formação e transformação humana (MORISSAWA, 2001, p. 246).

Para Reichwald Jr., Andrioli, Cupsinski, Pegoraro, Rubenich, Santos, Zaparoli e Bagnara (2006) o atual contexto estrutural que ronda o país desestabiliza o poder de uma educação permanente. O Movimento se coloca a frente dessas questões com a finalidade de construir alternativas do ser militante. Nesse contexto histórico “[...] o que impulsiona as pessoas adultas à luta são as necessidades concretas da sua vida. O movimento social transforma os interesses individuais em coletivos, e no coletivo as pessoas percebem que tem forças para buscá-los” (REICHWALD JR.; ANDRIOLI; CUPSINSKI; PEGORARO; RUBENICH; SANTOS; ZAPAROLI; BAGNARA, 2006, p. 55).

A construção do sujeito coletivo acontece fora e dentro do Movimento, as pessoas são aproximadas pelas novas expectativas apresentadas por meio de exemplos concretos. Apreendemos que o Movimento é em si educativo, ou seja, o próprio movimento é pedagogo além de educar os membros e instigá-los a serem sujeitos de sua história, também educa a sociedade que passa a ser estimulada por sua existência e seus ideais. Partindo desse pressuposto, afirmamos que “[...] a vivência no movimento social é humanizadora, e que o movimento social pode ser compreendido como uma matriz educativa” (REICHWALD JR.; ANDRIOLI; CUPSINSKI; PEGORARO; RUBENICH; SANTOS; ZAPAROLI; BAGNARA, 2006, p.55).

Ao pesquisar sobre a educação do, no e para o campo as contribuições teóricas e as experiências junto ao MST deram ênfase a esta dissertação. Foi possível constatar uma construção permanente do ser homem e do ser mulher, o trabalho articulado à educação e associado a preservação da vida na instituição de agroecologia⁵⁷. Principalmente na apreensão do movimento social do campo – MST – como uma matriz educativa possível de se efetivar.

A construção do sujeito coletivo impulsiona o movimento social, como matriz educativa, portanto o MST organiza práticas que estimulam e incluem o coletivo, para que defendam seus interesses e expressem suas vontades constituindo a perspectiva da libertação do latifúndio (REICHWALD JR.; ANDRIOLI; CUPSINSKI; PEGORARO; RUBENICH; SANTOS; ZAPAROLI; BAGNARA, 2006).

Não podemos deixar de relacionar que as ações do MST não são espontâneas, o movimento intenciona as atividades fazendo com que todos os espaços do próprio movimento sejam espaços educativos. Reichwald Jr., Andrioli, Cupsinski, Pegoraro, Rubenich, Santos, Zaparoli e Bagnara (2006, p. 55) mencionam que “[...] é de fundamental importância a análise

⁵⁷ A agroecologia pode ser considerada uma construção recente; portanto, sua definição ainda não está consolidada. Constitui, em resumo, um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais [...] são as bases científicas para uma agricultura alternativa. Como ciência, a agroecologia emerge de uma busca por superar o conhecimento fragmentário, compartimentalizado, cartesiano, em favor de uma abordagem integrada. Seu conhecimento constitui, mediante a interação entre diferentes disciplinas, para compreender o funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas como um todo, na análise dos diferentes processos que intervêm na atividade agrícola. [...] o manejo ecológico dos recursos naturais mediante formas de ação social coletiva que apresentem alternativas à atual crise civilizatória. E isso por meio de propostas participativas, desde os âmbitos da produção e da circulação alternativa de seus produtos, pretendendo estabelecer formas de produção e consumo que contribuam para fazer frente à atual deterioração ecológica e social gerada pelo neoliberalismo. [...] essa definição amplia significativamente o entendimento da agroecologia. Um primeiro aspecto dessa ampliação diz respeito ao fato de que se conceber a agroecologia para além de instrumento metodológico que simplesmente permite melhor compreensão dos sistemas agrários e soluciona problemas produtivos que a ciência agrônoma convencional não resolve, ou mesmo agrava. Nesse sentido mais amplo, as variáveis sociais ocupam papel relevante. Ainda que se parta da dimensão técnica de um agroecossistema, daí se pretende compreender as múltiplas formas de dependência dos agricultores na atual política e economia (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 57 - 61).

de uma situação concreta, ou seja, entender as contradições que se estabelecem em todos os movimentos do processo educativo”. Para que o MST possa edificar seu papel de agente transformador da realidade historicamente construída, o Movimento desenvolve habilidades para solucionar adversidades internas capazes de ir além dos interesses corporativos. Isso implica em ter clareza de estratégias, ou seja, “[...] de ações educativas de autocrítica, de inclusão de novas questões problematizadoras, a exemplo das questões de gênero, etnicidade e ética solidária” (REICHWALD JR.; ANDRIOLI; CUPSINSKI; PEGORARO; RUBENICH; SANTOS; ZAPAROLI; BAGNARA, 2006, p.65).

Outra questão importante, o MST é resultado de uma síntese histórica constituída por um processo contraditório da sociedade constituiu-se em o movimento social que luta por dignidade, Reforma Agrária e educação do, no e para o campo. A estrutura orgânica do MST visa garantir os princípios de organização e as relações que fazem parte do processo pedagógico, logo a produção de um “[...] ambiente educativo que perpassasse todas as atividades ali realizadas” (MST, 1999, p. 22). Assim, o ambiente educativo para o MST é:

[...] tudo o que acontece na vida da escola, dentro e fora dela, desde que tenha uma intencionalidade educativa, ou seja, foi planejado para que permitisse certos relacionamentos e novas interações. Não é apenas o dito; mas o visto, o vivido, o sentido, o participado, o produzido (MST, 1999, p. 22).

Mészáros (2008) menciona que é por meio da síntese histórica que permeia as intencionalidades que o MST se depara com as contradições. As contradições estabelecidas pela sociedade vigente fazem com que, se preconceba a relação invertida de tratar as consequências e não as causas, dentro de uma lógica capitalistamente permissível.

A batalha do MST por meio da educação do, no e para o campo relaciona-se a reforma social e educacional, contrapondo os efeitos alienantes e desumanizantes das determinações deploráveis do capital. Lênin no texto *Aos Pobres do Campo* (1988, p. 6), aconselha aos trabalhadores não se renderem, precisavam – e precisam – lutar por seus direitos e ideais, pois a causa é justa “[...] estamos lutando pela liberdade e pela felicidade de todos os que trabalham. Estamos lutando pela libertação de dezenas e centenas de milhões de pessoas da violência, da opressão, da miséria”. Muitos partem da ideia de que a classe trabalhadora acostumada com o cabo da enxada e o arado precisariam utilizar as mãos e não a cabeça, sendo incapaz de ter ideias sublimes (GOHN, 2009, p.12).

Para tanto se faz necessário pensar em conteúdos escolares que englobem a cultura dos povos em âmbito nacional e regional, não excluindo suas identidades, necessidades e

particularidades, ter uma óptica para o real sentido de educação do, no e para o campo. **Do campo** porque “[...] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais; [**no campo porque**] [...] o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive” (CALDART, 2002, p.26).

A educação **para o campo** direciona políticas (públicas) sociais tendo como objeto a formação de professores nas escolas situadas nas áreas rurais, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Ao contrário dessa concepção, percebe-se que o sujeito do campo tem muito a ensinar sobre sua cultura peculiar, relacionados com a natureza que os rodeiam. Perpassando o trabalho na e com a terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão de obra dos membros da família, valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, valorizam as festas comunitárias, celebrações de colheitas, vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico.

De acordo com Sapelli, Gatti e Napoli (2009) relacionar as lutas sociais aos movimentos sociais provenientes do campo, com a perspectiva de incluí-los nas políticas públicas devem ser vistas como políticas para a formação humana. Entende-se que a educação do campo se faz para e com os sujeitos do campo envolvendo a cultura, a educação, buscando a construção de um sujeito que reflita sobre sua condição humana, pois o campo “[...] é um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura e conhecimento” (SAPELLI; GATTI; NAPOLI, 2009, p. 145).

A análise aqui apreendida demonstra que a educação do campo é uma educação que está para além da adequação ao espaço urbano. A educação deve instrumentalizar o homem que vive no campo, porém o conhecimento científico dará o norte para que tal sujeito tenha condições de optar em qual espaço deve permanecer. Dito de outra forma: “[...] a educação tem que partir do contexto social do sujeito, mas não pode jamais ficar restrita a ele” (SAPELLI; GATTI; NAPOLI, 2009, p.146).

Pesquisar sobre a educação do, no e para o campo nos levou a apreensão de sua abrangência, às vezes “[...] a escola da área urbana caracteriza-se como [a] do campo, uma vez que seus sujeitos sobrevivem de atividades realizadas no campo. [...]. Ser do campo não é um atributo meramente geográfico” (SAPELLI; GATTI; NAPOLI, 2009, p. 147). É necessário perceber como esse processo ainda encontra-se em construção, um projeto coletivo que visa lutar contra a pedagogia da hegemonia.

Abordamos que a educação exaltada pelas elites *apregoa* a cultura capitalista neoliberal, não favorece em nenhum aspecto a erradicação do analfabetismo e nem valoriza a escolarização desses sujeitos, nem sua cultura e padrão de vida.

Se, entretanto, pensarmos em direitos universais de sujeitos concretos, de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais, seremos obrigados a pensar em políticas focadas, afirmativas dessas especificidades de sujeitos de direitos universais. Nesta perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos (ARROYO, 2007, p.161).

Maior que a insatisfação pelo vazio de políticas universalizantes é constatar a precariedade dos investimentos nas políticas para sanar as necessidades das pessoas que vivem nas regiões mais pobres do Brasil. A falta de vontade política para oferecer uma educação digna e de qualidade ao sujeito do campo, sem sombra de dúvidas, constitui uma dívida histórica com as populações do campo.

Foi de grande importância estudar e pesquisar as desigualdades vividas pelo homem do campo, na tentativa de desvendar tal dívida histórica. Arroyo (2006, p. 39) faz críticas à sociedade brasileira, mediante a falta de políticas públicas para a Educação do e no Campo a concepção e a diferenciação da educação entre as classes é próprio da sociedade elitista e classista, “[...] a educação urbana não é a do campo, e a do burguês não é a do operário”. Evidentemente isso demonstra e reforça a postura alienadora de que a *educação é para todos*, sejam eles da classe burguesa ou do proletariado. A invasão de uma cultura burguesa nas formas práticas e ideológicas pode mascarar a forma dos sujeitos se auto-perceberem como sujeitos históricos.

Todavia é preciso concretizar o conceito de educação do campo, pois os sujeitos do campo buscam uma pedagogia de formação humana, crítica, dialética, formando sujeitos conscientes, com uma visão humanizadora. Valorizando o sujeito por meio de sua cultura e identidade, compreendendo seu trabalho como algo que dignifica o homem enquanto sujeito histórico e não como objeto.

No contexto do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre o rural e o urbano. Ao contrário, precisa-se romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir o atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 58).

A educação do campo vem para preencher as necessidades de escolarização destas pessoas que são excluídas do conhecimento formal, tal escola além de ser diferente, está em constante construção. Todos são aprendizes no processo de luta pela transformação social, pois, exige do Estado uma educação pública voltada aos interesses dos trabalhadores rurais. É nessa etapa de luta para a transformação social que o homem e o campo se articula.

Como na maioria das vezes os programas e projetos são pensados por uma “elite culta em gabinetes”, sem conhecimento das realidades locais imediatas ou regionais, determinam, dos gabinetes, a carga horária, formas presenciais, formas de avaliação, horários de estudo e conteúdo programático, não condizente com as reais condições sociais e políticas dos trabalhadores do campo (BRANDÃO, 2006, p. 41).

A cultura é um dos maiores desafios que a educação do e no campo enfrenta, pois é preciso criar políticas públicas e educacionais que “[...] fortaleçam a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos” (SEED, 2006, p.24).

Consideramos importante revelar que ainda existem concepções equivocadas quando afirma-se que, “[...] o campo é um espaço territorial e desprovido de modernidade atribuída à cidade, como se houvesse um movimento inevitável de urbanização que se contrapõe a um espaço que está morrendo, um espaço sem futuro” (ANDRADE; PIERRO, 2006, p.146).

Em discussões acerca da educação do campo, os pesquisadores que a defendem querem segregar e/ou distanciar a educação do campo e os sujeitos a que se destina. Entretanto, a educação deve servir como instrumento de socialização do conhecimento, saber científico e de construção da crítica social, fornecendo ao homem do campo condições de decidir em que espaço quer se desenvolver e permanecer, sem perder suas raízes culturais. Nesse sentido, Freire (1998) explica que a educação tem que partir do contexto social do sujeito, mas não pode jamais ficar restrita a ele.

Em meio às contradições que envolvem a sociedade o MST não está aquém dos antagonismos. E, por entre as incoerências que regem a sociedade, elas proporcionam o movimento de luta diante das situações específicas. Como exemplo, é possível citar a contradição do MST que cria condições para a luta contra o Estado opressor e as lógicas capitalistas da classe dominante e de agências internacionais, porém, ao mesmo tempo em que combate o incorrigível sistema capitalista vigente, é constituído por ele.

3.1.2 - Educação para alívio da pobreza: uma agenda politicamente estruturada

A Organização das Nações Unidas⁵⁸ designa agências especializadas para tratar de uma agenda globalmente estruturada para a educação. Essa mundialização de poder configurou uma nova ordem mundial tanto política quanto econômica. De acordo com Libâneo (2006) tal configuração deve-se ao avanço predatório do neoliberalismo, ao desmonte da ordem econômica supranacional e a mundialização do capital. A nova ordem econômica mundial limitou os poderes dos Estados-nacionais, como o Brasil, sua autonomia econômica é apenas uma extensão do poder transnacional. Apregoamos que “[...] o poder decisório do capital transnacional não é desconcentrado e desarticulado, como pode parecer em um primeiro momento; ao contrário, é cada vez mais articulado e concentrado” (LIBÂNEO, 2006, p. 81).

Libâneo (2006) destaca que o poder da sociedade neoliberal concentra-se em grandes grupos financeiros e corporações, definindo estratégias de desenvolvimento. O poder de decisão ocorre nas instâncias mundiais de poder econômico, político e militar, como: a Organização das Nações Unidas (ONU), no grupo dos sete países mais ricos do mundo (G7), no Fundo Monetário Internacional (FMI), no Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), na Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no Banco Mundial (BM) e na Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Em consonância com estas instâncias estão agências internacionais que desempenham seu papel socioideológico como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Há uma perfeita simbiose entre o poder de decisão político e econômico das instâncias e o caráter socioidelógico de agências internacionais.

As corporações transnacionais e as instâncias superiores de concentração de poder são cada vez mais constituintes, ordenadoras e controladoras, da nova ordem mundial. Com poder de deliberação, em âmbito mundial, no campo econômico, político e militar, impõem e monitoram as políticas de ajustes do projeto sociopolítico-econômico do neoliberalismo de mercado, ou melhor, dos interesses da burguesia mundial (LIBÂNEO, 2006, p. 82).

⁵⁸ Ver o esquema do Sistema das Nações Unidas em anexo p. 277.

O papel de agências internacionais foi fortemente marcado pela atuação dos países ricos, sob a sustentação de uma política mundializada. No esquema proposto, é possível visualizar as instâncias superiores do poder mundial.

Figura 5 - Instâncias superiores do poder mundial



Fonte: Steffan, 1995, p. 518.

Ainda que ocorram divergências de interesses e decisões entre o G7⁵⁹, as potências mundiais conseguem responder aos interesses do capital transnacional. Controlam a sociedade global instauram limites aos mercados emergentes dos países considerados em desenvolvimento, incorporam uma hierarquia supranacional colocando em prática por meio de providências concretas as políticas neoliberais, disseminando, assim, o valor de uma sociedade livre pelo mercado (LIBÂNEO, 2006).

O poder constituído por Estado-nações implica na “[...] mutação das forças supranacionais, que não pretendem a priori nem substituir o Estado para fazer o mundo mais homogêneo, nem ser guiadas pelas cegas forças tecnológicas” (DALE, 2004, p. 424). As relações apresentadas anteriormente permitem a análise de como a economia mundializada afeta decisivamente as políticas e as práticas educacionais vigentes no Brasil. As abordagens utilizadas por determinadas agências internacionais, apregoa a reforma educacional como fonte de combate a pobreza, defendendo “[...] o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universas de educação,

⁵⁹ Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e o Canadá.

de Estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintos” (DALE, 2004, p. 425).

Dale (2004) relata que as atividades e políticas direcionadas a educação beneficiam os pressupostos doutrinários internacionais massificando a expansão do sistema nacional de educação, isomorfando as categorias curriculares independente de diferenças econômicas, políticas e culturais. As ações afirmativas de natureza educacional legitimam termos gerais de progresso, justiça e ordem social; marcos que se desenvolvem por meio de uma cultura historicamente dominante.

De acordo com Sander (2008) o exercício de tais ações afirmativas protagoniza a cooperação política e econômica. Essas tendências têm sido estabelecidas desde a década de 1940, por agências internacionais que objetivaram a promoção da paz e o desenvolvimento econômico. Dale (2004, p. 429) abrange que a educação é sublinhada nas políticas nacionais, “[...] são em essência pouco mais do que interpretações de versões ou guiões que são informados por, e recebem a sua legitimação de ideologias, valores e culturas de nível mundial”.

A educação tornou-se a alavanca do processo mundializado economicamente, lhe atribuem o papel de edificar junto à sociedade um modelo mais equitativo e politicamente sustentável. As regras do jogo internacional tanto discutida em foros de negociação acabam privilegiando as forças macroeconômicas, conseqüentemente temos os desprezados economicamente, na extrema pobreza, na exclusão e desigualdade social. Sander (2008, p. 160) nos chama a atenção para os seguintes dispêndios:

[...] os gastos militares no mundo chegam a US\$ 1 trilhão de dólares; os países industrializados utilizam US\$ 300 bilhões em subsídios para proteger artificialmente seus produtores agrícolas, inibindo assim o crescimento dos países em desenvolvimento; e, finalmente, os países desenvolvidos empregam apenas US\$ 60 bilhões em ajuda direta ao desenvolvimento dos países pobres.

Sander (2008) refere-se que o objetivo da ONU ao promulgar as Metas do Milênio foi sustentar o objetivo de aliviar a pobreza dos países considerados em desenvolvimento, seguido pela segurança e proteção ambiental. As metas estabelecidas deveriam ser prioridade da comunidade internacional, o debate acerca do alívio da pobreza está intimamente ligado a educação, pois, o conjunto de indicadores educacionais apresentado por agências internacionais demonstram que há “[...] uma real possibilidade de ventriloquismo emergente [...]” (DALE, 2004, p. 430).

À luz do contexto mundial podemos analisar a agenda estruturada para a educação dos países latino-americanos. Nesta agenda enquadra-se o “[...] apoio ao 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). Na conjuntura da mundialização do capital, os problemas que permeiam a agenda do Estado transnacional também serão encontrados na agenda nacional. Os acordos firmados entre os países do Terceiro Mundo e agências internacionais possibilitam o avanço do consenso em relação ao cumprimento do marco estabelecido, indicando os possíveis resultados esperados. Aderir a agenda estruturada para a educação pelos países signatários reifica a falsa noção de autonomia, atribuindo a igualdade humana como elemento normativo para o bom desempenho da política educativa contra a pobreza (DALE, 2004).

A cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira encontra-se no bojo das relações entre agências internacionais e os países considerados em desenvolvimento. Scaff (2007, p. 335) acrescenta que o planejamento educacional é resultado de um movimento de caráter internacional emergido na metade do século XX, como:

[...] a Conferência Regional de Lima – realizada em 1956 – recomenda que se revejam periodicamente os sistemas e métodos de administração escolar. Em 1958, o Seminário Internacional de Planejamento Integral da Educação, realizado em Washington, debita muitos males apontados na educação latino-americana as deficiências na administração dos serviços educacionais, sendo recomendado o planejamento integral de educação, em nível ministerial, e a constituição de comitês de planejamento, em níveis local e regional.

Paulatinamente, o papel socioideológico e as práticas de planejamento são incorporados na agenda estatal tornando-se cada vez mais necessárias ao desenvolvimento do país. O resultado desse movimento mundializado foi a regulação de “[...] um processo de cobrança de dívida em âmbito mundial que sufoca as instituições do Estado nacional e contribui para eliminar empregos e reduzir a atividade econômica” (CHOSSUDOSKY, 1999, p.11). O desenvolvimento tecnológico e o movimento da economia que permeia os países do Terceiro Mundo não deixam de evidenciar uma característica, a dívida externa. O peso da “[...] dívida externa dos países pobres é tão avassaladora que provoca desequilíbrios preocupantes em todo o sistema internacional” (GARCIA, 1995, p. 7).

A dívida externa atingiu diversos países da América Latina, em meados da década de 1980, muitos foram desestabilizados e a economia Regional entrou em grande colapso. Eclodiram diversas lutas sociais e a saída encontrada pelos credores internacionais foi instituir reformas macroeconômicas, desempenhando o papel semeador de uma nova ordem mundial.

A macroeconomia adotada nos países signatários demonstrou que “[...] a busca do lucro máximo tem sido engendrada pela política macroeconômica, ocasionando o desmantelamento das instituições do Estado, o rompimento das fronteiras econômicas e o empobrecimento de milhões de pessoas” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 11). Garcia (1995, p.7) depreendeu que:

[...] os países ricos necessitam que existam países pobres endividados. Esta é a lógica perversa das relações internacionais. O esgotamento do modelo tradicional de desenvolvimento – com investimentos em estradas, ferrovias, hidrelétricas, etc. – e o agravamento da crise permitem o surgimento de outras possibilidades, fazendo com que novos recursos possam ser direcionados para os chamados ‘setores sociais’.

Para Chossudovsky (1999) o programa de ajuste estrutural direcionado aos países considerados em desenvolvimento levou milhões de pessoas ao empobrecimento. O desmoronamento da economia, o aumento da fome, da miséria, o fechamento de hospitais e escolas, centenas de crianças viram seu direito negado e esses fatos desencadearam a marginalização dos *setores sociais* destinados à população. Portanto, “[...] essa nova ordem financeira internacional é nutrida pela pobreza humana [...]” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 27).

Chossudovsky (1999) apontou que a ideologia econômica acaba distorcendo e manipulando os índices de pobreza na América Latina. Os países considerados em desenvolvimento contraíram a dívida externa, o endividamento deu poder as instituições de cunho financeiro, atribuindo condicionalidades aos acordos. Assim, os países pobres como o Brasil, redirecionariam suas políticas econômicas, sociais e educacionais aos interesses dos credores oficiais. De acordo com Gadotti (1995, p. 65-66) o impacto da dívida externa na educação nacional foi de que:

[...] o Brasil tinha, em 1992, 3.937.906 de matrículas iniciais na educação infantil (0 a 6 anos), 29.479.427 no ensino fundamental (7 a 14 anos), 3.675.178 no ensino médio (15 a 17 anos) e 1.565.056 no ensino superior. Tinha uma taxa de 18,4% de analfabetos maiores de 14 anos, isto é, 17.732.629. Desde 1872 o índice de analfabetismo vinha caindo. Em 1989, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) divulgou a Pesquisa nacional por amostra de domicílio (Pnad), realizada em 1987, demonstrando que, pela primeira vez em 115 anos, o analfabetismo cresceu no Brasil. Em 1986, dos 118,7 milhões de brasileiros com 5 ou mais anos, 30,4 milhões (25,59%) não eram alfabetizados. Um ano depois, a população dessa mesma faixa etária subiu para 121,9 milhões de pessoas, das quais 31,4 milhões (25,76%) estavam fora ou nunca haviam frequentado a escola. Enquanto a população do Brasil cresceu 2,13%, o número de analfabetos subiu 3,34%. Outro dado é ainda mais preocupante: o índice de analfabetismo entre pessoas com idade entre 5 e 14 anos aumentou 6,29%, passando de 13,08 milhões de jovens sem escola, em 1986, para 13,96 milhões no ano seguinte.

Desvelar a deterioração da educação brasileira, a partir dos dados apresentados acima demonstra o impacto da dívida externa na vida da população brasileira. A questão da dívida indica cada vez mais subsídios que causam a pobreza educacional e social, o agravamento da dívida deve-se as *condicionalidades* propostas por determinadas agências. As reformas estruturais são ditas *necessárias* para que os países pobres possam *diminuir* a pobreza. Gadotti (1995, p. 66-67) mencionou que a progressiva degeneração da educação também chega a zona rural e segundo dados da “[...] Associação Brasileira de Reforma Agrária (Abra), em 1986, 3 milhões e 300 mil famílias viviam abaixo da linha da pobreza absoluta. Esta cifra representa cerca de 43% das famílias rurais [...]”. Portanto, os investimentos em políticas sociais e educacionais foram reduzidos a um nível mínimo.

O empobrecimento da população rural foi agravado pelo continuado controle dos canais de comercialização e distribuição pelos poderosos monopólios agroindustriais. Os produtores domésticos perderam seu lugar no mercado interno devido a importação de produtos agrícolas básicos baratos (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 198).

O empobrecimento e a devastação social fizeram com que mais de cinco milhões de brasileiros vivessem em extrema pobreza⁶⁰, privados de frequentar a escola e ter acesso aos itens básicos para sua sobrevivência. Gadotti (1995) sinalizou que o Brasil investe cada vez menos em educação, ainda assim, a educação é vista como um:

[...] antídoto a quase todos os problemas individuais e sociais. A educação [...] também considerada instrumento de desenvolvimento econômico, de diminuição das diferenças econômicas entre os indivíduos, de permeabilização das classes sociais dentro de cada sociedade de estreitamento das distâncias entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos (ROSSI, 1978, p. 17).

O otimismo pedagógico espalhava-se devido a fórmula promulgada a nível internacional a *Educação para Todos*. De maneira a não utilizar de artifícios maniqueístas que marcaram décadas anteriores, postulamos que a educação retornou fortemente as agendas globalmente estruturadas nos anos de 1990, e esse processo culminou na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrido em Jomtien – Tailândia, em março de 1990. De acordo com Romão (1995, p. 98) o setor educacional dos países considerados em desenvolvimento apresentavam os piores índices de desenvolvimento educacional, o cenário era o seguinte:

[...] em dezembro de 1987, a 42ª sessão da Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) proclamara, por meio da resolução 42/104, 1990 como Ano Internacional da

⁶⁰ Dados encontrados no site do Pnud: <http://www.pnud.org.br/ODM1.aspx>.

Alfabetização. A UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), apoiados por vários países e por agências internacionais, resolveram promover a Conferência Mundial de Educação para Todos, a ser realizada em março de 1990, em Jomtien (Tailândia). Documentos, previamente preparados por essas agências, seriam submetidos aos diversos países, em reuniões preparatórias realizadas nos diversos continentes, para ser emendados, complementados e, finalmente, submetidos à deliberação da Conferência Mundial.

Desse modo, as políticas educacionais no Brasil foram marcadas por discursos e ideais socioideológico, difundidos pela Conferência Mundial. O compromisso assumido por 183 países, dentre eles o Brasil, foi de que até os anos 2000 os países signatários traçariam metas para *satisfazer as necessidades básicas de crianças, jovens e adultos, erradicando o analfabetismo e universalizando o acesso a educação*. Todavia, os países pobres demonstravam a seguinte realidade:

[...] mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990, p. 1-2).

A realidade demonstrada na Conferência Mundial relatou que o cenário educacional estava intrínseco ao desenvolvimento, sendo notável a teoria do capital humano. O *fator humano* disseminado por agências internacionais acabou por desencadear a *crença* de que, a educação auxiliaria no desenvolvimento da economia e do trabalho, sendo assim, reduziria a educação a mero fator de produção economicista. Frigotto (1996) acentuou que as recomendações para a educação explicitadas em documentos da UNESCO, Banco Mundial e CEPAL, atribuem a política educacional categorias para o desenvolvimento como: *sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente*.

Indicações dessa natureza remetem ao artigo 2 da Declaração de Jomtien, o documento acenou ser necessário expandir o enfoque dado a educação para cumprir com a *satisfação das*

necessidades básicas de aprendizagem (NEBAs)⁶¹, que este compromisso fosse além dos recursos dispostos pelo Estado-nacional. A Declaração depreendeu ser preciso “[...] universalizar o acesso à educação e promover equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecer alianças” (UNESCO, 1990, p. 5). Reimers (1995) abordou que a promoção da equidade, acabou focalizando a aprendizagem e as orientações propostas na Conferência Mundial direcionavam desafios derivados da dívida externa. A dívida impedia o desenvolvimento da economia e conseqüentemente a universalização da educação básica⁶². As incitações aos países signatários empregava o enfrentamento de:

[...] um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida externa de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômica, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência, a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio ambiente (UNESCO, 1990, p. 2).

Como o compromisso assumido pelos países-membros em 1990 era de que até os anos 2000 cumpririam as metas traçadas em Jomtien, de erradicar o analfabetismo. Em abril do ano 2000, realizou-se o Fórum Mundial de Educação para Todos em Dakar – Senegal, o Marco de Ação de Dakar encarregava-se de estabelecer novas metas a serem cumpridas até o ano de

⁶¹ As necessidades básicas de aprendizagem do Artigo 1 da Declaração, compreende que: 1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. 2. A satisfação das necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando o respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente (UNESCO, 1990, p. 4).

⁶² A Declaração foi adotada em Jomtien depois que três versões circularam entre os delegados. A terceira versão, que os delegados receberam antes da Conferência, não continha essa ênfase final sobre a questão da dívida. Tal adição foi o resultado de uma emenda apresentada pelos delegados dos países latino-americanos. O texto da emenda proposta dizia: “O problema da dívida é, definitivamente, o maior obstáculo que muitos países enfrentam para atingir o desenvolvimento econômico e social, particularmente a educação, uma vez que ele excede largamente sua capacidade de pagá-la. Esta dívida conspira contra as tarefas do desenvolvimento. Novas fórmulas não-convencionais e equitativas são exigidas, a fim de se resolver esse problema, uma vez que para muitos países as opções são ou pagar a dívida ou atender às necessidades básicas, especialmente as da educação. Os países credores precisam apresentar-se com respostas justas e equitativas para o problema da dívida” (REIMERS, 1995, p. 14).

2015, além de conferir os progressos alcançados pelos países, após os dez anos da Conferência Mundial. Com o objetivo de atingir a meta em prol da *educação para todos* (EPT) os países-acordados deveriam:

[...] promover políticas de Educação para Todos dentro do marco setorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento; assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação (UNESCO, 2001, p. 9).

A promoção de uma educação universal e básica justifica-se pelo fato de que a educação tornou-se a panaceia para “[...] reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dotar as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 75). Destarte, a partir dos anos de 1990, as recomendações advindas de agências internacionais preconizavam a educação universal como um “[...] receituário único para alcançar o novo padrão de acumulação internacional e a estabilidade sociopolítica” (CARVALHO, 2012, p. 234).

A cooperação internacional orienta forças políticas, econômicas e educacionais, o Estado passou a ser coadjuvante na promoção da educação, ou seja, a responsabilidade do financiamento educacional ocorre por meio de parcerias entre público-privado e sociedade civil. Portanto, o foco desta seção foi o estudo das recomendações de agências internacionais a política educacional brasileira, tendo um olhar mais apurado para as políticas (ou o vazio das políticas) do, no e para o campo.

Para tanto, escolheu-se para análise três documentos, um de cada agência (UNESCO, Banco Mundial, CEPAL), que tratassem sobre política para a educação rural e alívio da pobreza. Essas categorias educação rural e pobreza são apresentadas nos documentos priorizados nesta pesquisa. A partir dos anos de 1990, a política educacional brasileira foi marcada por condicionalidades internacionais que direcionaram para a reforma educacional. Optou-se por essas agências devido a forte influência que exerceram na política educacional do Brasil, por meio de reformas estruturais conduziu-se ao movimento de reprodução das orientações internacionais para a educação, como veremos a seguir.

3.1.3 - As estratégias do Banco Mundial para a política educacional latino-americana

O documento do Banco Mundial *Prioridades y Estratégias para la educación: examen del Banco Mundial* foi publicado na versão em espanhol no ano de 1996⁶³. De acordo com Arruda (2003), o Banco Mundial (BM) surgiu em meio a resquícios da Segunda Guerra Mundial compreendida entre os anos de 1939 a 1945. Sua principal missão era financiar e auxiliar na reconstrução dos países devastados pela guerra, enfatizando a Europa. O Banco Mundial é uma agência internacional sendo constituída por 185 países desenvolvidos e considerados em desenvolvimento. Sua fundação ocorreu em 1944 por meio do Consenso de Washington, contando com representantes de 44 governos em Bretton Woods, New Hampshire, EUA.

A principal missão apontada pelo documento *Prioridades y Estrategias para la educación* é lutar contra a pobreza, por meio de financiamentos e empréstimos aos países considerados em desenvolvimento. O Banco Mundial apresenta em seu site seus principais objetivos:

[...] ajuda aos governos de países em desenvolvimento a reduzir a pobreza por meio de empréstimos e experiência técnica para projetos em diversas áreas – como a construção de escolas, hospitais, estradas e o desenvolvimento de projetos que ajudam a melhorar a vida das pessoas. [...] oferece apoio aos governos membros em seus esforços para investir em escolas e centros de saúde, fornecimento de água e energia, combate a doenças e proteção ao meio ambiente (WORLD BANK, 2011)⁶⁴.

Suas principais declarações de recuperar a economia dos países devastados no pós-guerra não duraram muito tempo. Mediante as diversas tensões que o mundo ainda enfrentava os conflitos indiretos entre Estados Unidos e União Soviética, demandavam disputas estratégicas de ordem política, militar, tecnológica, econômica, social e ideológica entre as duas nações. Diante dessa conjuntura crítica, o Banco Mundial (re) significou seu papel direcionando suas ações e medidas para conseguir incorporar os países considerados em desenvolvimento ao bloco capitalista, por meio de programas de financiamento.

⁶³ Ressaltamos que o documento foi publicado pela 1ª vez na versão inglesa em 1995, a versão em espanhol foi publicada em 1996. Portanto, as referências que serão colocadas neste texto correspondem ao documento publicado na versão em espanhol em 1996.

⁶⁴ Trecho extraído do site oficial do Banco Mundial, disponível em: < <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,,contentMDK:21352466~menuPK:3817183~pagePK:1497618~piPK:217854~theSitePK:3817167,00.html> > Acesso em: 12 jun. 2011.

O ponto decisivo para a efetivação de reformas estruturais nos Estados-nação seria a *focalização de políticas públicas*. O Estado utilizaria de parcerias com empresas privadas e sociedade civil para delegar tarefas, propugnando o desenvolvimento equitativo e sustentável capazes de aliviar a pobreza (DEITOS, 2005). Segundo o Banco Mundial (1997, p. 3) há elementos essenciais para concretizar políticas de desenvolvimento, “[...] uma base jurídica, um clima político propício, com estabilidade macroeconômica, investimentos em recursos humanos e infra-estrutura, proteção dos grupos vulneráveis e proteção do meio ambiente natural”.

Deitos (2005, p. 71) exprime que os subsídios apresentados pelo BM fortalecem o funcionamento de instituições mercadológicas, flexibilizando as relações de trabalho e estabelecendo “[...] alicerces institucionais e instituições decorrentes desse processo para favorecer o resguardo da propriedade e do mercado, e que possam produzir redução de custos e lucratividade às empresas”.

O Banco Mundial propôs estratégias a serem alcançadas, por meio de negociações *assistencialistas*, promovendo a ampliação econômica nos países considerados em desenvolvimento. De acordo com Figueiredo (2009) as contradições ocorridas no período dos anos de 1970 e 1980 corroboraram para as peculiaridades encontradas a partir da década de 1990:

[...] desse modo, as consequências da crise financeira internacional, na década de 1970, e da ‘crise da dívida’ dos países latino-americanos, na década de 1980, contribuíram para que os organismos multilaterais de financiamento [...] assumissem a liderança no processo de renegociação da dívida desses países, por meio de uma série de condicionalidades econômico-financeiras e político-ideológicas [...] (FIGUEIREDO, 2009, p. 1124).

Leher (1998, p. 50) afirmou que o desenvolvimento é analisado como uma ideologia dominante, lançada com o objetivo de manobrar as “[...] tensões sociais decorrentes da pobreza”. Entende-se que até a década de 1970 o Banco Mundial realizava empréstimos aos países periféricos para que se inserissem num sistema internacional de comércio visando superar a pobreza⁶⁵.

O Banco Mundial passou a enxergar o conceito de desenvolvimento sob outra óptica, esse olhar mostrou que o desenvolvimento era a condição necessária para se garantir a distribuição de riqueza de uma forma mais justa, mas não a única. Fonseca (1996, p. 231),

⁶⁵ A educação no documento é enfatizada por meio da teoria desenvolvida por Schultz (1973) denominada de “Teoria do Capital Humano” onde consiste em investir na educação para o desenvolvimento produtivo.

expõe “[...] os benefícios do crescimento econômico concentram-se nos setores mais modernos da economia e, em consequência, não atingem as populações marginalizadas economicamente”.

Há preocupação do Banco Mundial em definir táticas para atuar diretamente no problema, no caso o crescimento descontrolado da pobreza, o que acarretaria em graves ameaças a economia dos países desenvolvidos. Mesmo diante de um crescimento considerável da economia nos países desenvolvidos, a população ainda continuava assombrada pela pobreza, os níveis de pobreza não diminuíram o que preocupava os economistas e dirigentes de agências internacionais, pois esse crescimento desenfreado poderia atingir o equilíbrio da economia mundial. As desigualdades se disseminaram ampliando o conflito entre países ricos e pobres, a preocupação com a pobreza aumentava significativamente, os investimentos nos setores sociais e projetos de infraestrutura existentes eram salientados e o Banco Mundial fortaleceu o discurso de investir cada vez mais em educação (AÇÃO EDUCATIVA, 2005).

O Banco Mundial (1996, p. xi) evidenciou a educação como parte integrante do setor social, produzindo “[...] conocimientos, capacidades, valores y actudes. Es esencial para el orden cívico y la ciudadanía y para el crecimiento económico sostenido y la reducción de la pobreza”. O Banco Mundial (1996) apontou que a educação é essencial para divulgar as realizações positivas ocorridos em outros países, a partir dessas experiências os países signatários designariam políticas públicas que consolidaria a educação contribuindo para o crescimento econômico. De acordo com Warde e Haddad (1996, p. 11) no contexto dessas orientações:

[...] inscreveram-se as reformas educativas, de modo a produzir um ordenamento no campo educacional necessário a: a) adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social; b) estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico e c) subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica.

A educação básica contribui decisivamente para a redução da pobreza, para o aumento da produtividade econômica, na diminuição das taxas de fertilidade melhorando assim a saúde da população.

Ao longo de décadas o Banco Mundial passou por diversas mudanças, no que tange as suas áreas de atuação. O BM modificou seu caráter estratégico, não direcionando apenas políticas econômicas para os países endividados, mas dando ênfase as políticas para a

educação. O Banco Mundial operacionalizou US\$ 250 bilhões em empréstimos para os países *emergentes* financiando um desenvolvimento econômico e perverso socialmente, resultando na disseminação da pobreza, da exclusão social. De acordo com Soares (1996, p.17) “[...] talvez a mais triste imagem desse fracasso seja a existência hoje de mais de 1,3 bilhão de pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta”.

Após a eclosão de financiamentos exagerados e com o endividamento dos países periféricos, o desempenho do Banco Mundial passou a ser outro, enfocou na educação para expandir os recursos do capital humano, destacando essa medida como política setorial. Figueiredo (2009, p. 1124) afirma que “[...] com a perda das atribuições da UNESCO para o Banco Mundial [...] o debate sobre a educação foi se transformando em assunto de negócios, de banqueiros e de estrategistas políticos”.

O Banco Mundial não se restringiu apenas a economia, entrevê na educação um aporte legal para manter países periféricos ligados à reestruturação dos serviços sociais, além “[...] de enfocar, em particular, as reformas educacionais, já que o Banco Mundial tem enfatizado as implicações políticas dessas reformas, reconhecendo sua centralidade para o desenvolvimento social” (BORGES, 2003, p.126).

Todavia, uma leitura cuidadosa nos leva a constatar que há uma preocupação com a pobreza, nas ações do Banco, tal preocupação é um ditame político antes de ser uma ação social. Fonseca (1996) nos auxilia ao expor que o setor social, especificamente a educação, não se encontrava claramente nos projetos de financiamento do Banco e a partir dos anos de 1970, esse setor passa a ter créditos junto a essa agência.

Durante as duas décadas de cooperação, o Banco Mundial definiu um conjunto de políticas educacionais, as quais vêm fundamentando a concessão de créditos para o setor. Duas tendências são perceptíveis: a primeira busca integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional; nesta modalidade, situam-se os projetos de educação fundamental integrados a projetos setoriais específicos [...] a segunda atribui à educação caráter compensatório, entendido como meio de alívio à situação de pobreza no Terceiro Mundo, especialmente em períodos de ajustamento econômico (FONSECA, 1996, p. 232).

O Banco Mundial além de pregar as reformas dos serviços sociais por meio da educação, defendeu que o fortalecimento da sociedade civil aconteceria diante da consolidação da democracia, se adequando as demandas de equilíbrio político ligado ao modelo capitalista liberal. Para Borges (2003, p. 126, grifo nosso) “[...] o Banco Mundial passou a reconhecer de forma mais explícita que o sucesso de seu modelo de desenvolvimento depende de **profundas mudanças na engenharia política e social das sociedades em que**

atua”. Ante a exposição do autor, podemos constatar que as avaliações feitas pelo Banco mostram que os investimentos em necessidades básicas de países periféricos desponta o crescimento da riqueza nas mãos dos mais favorecidos.

Nesse contexto o Banco Mundial se apropriou da educação para solucionar a problemática da pobreza. O desenvolvimento das necessidades básicas, ao mesmo tempo em que visava à educação, a penúria da população não era reduzido, pois “[...] a educação foi considerada, no projeto de desenvolvimento do Banco, como fator direto de crescimento econômico [...]” (FONSECA, 1996, p. 232).

Desde o início dos anos de 1990, o Brasil vem passando por diversas reformas, essa intensificação de mudanças ligadas ao novo modelo econômico, o neoliberal, acarretou em corte de gastos públicos, (re) negociação da dívida externa, privatizações, flexibilização, investimento de capital estrangeiro, desmantelamento de serviços públicos e a implementação do terceiro setor. De acordo com Simionatto (s/d, p. 2) “[...] as agências de cooperação internacional, especialmente o Banco Mundial, têm articulado uma ‘aliança tecnocrática transnacional’, no sentido de racionalizar os investimentos nessa área, diminuindo o papel do Estado e fortalecendo as ações de natureza privada”.

Essas reformas estreitaram as relações entre o Banco Mundial e o governo brasileiro, o Banco expandiu suas funções técnicas e financeiras com a formulação de agendas politicamente estruturadas para a educação.

O impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas é imenso. É espantoso que a maior parte da opinião pública no Brasil não tenha clareza a esse respeito. O Banco não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado brasileiro. Trata-se da chamada “assistência técnica” (AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p. 9).

A partir dos anos de 1990, a educação foi considerada pelo Banco um instrumento de grande valia para a promoção do crescimento, desenvolvimento econômico e redução da pobreza. Deste modo o BM tendeu gerar ações e políticas educativas para os países periféricos, atribuindo a educação papel principal para a redução da pobreza e inclusão das camadas populares na era da mundialização. De acordo com o documento *Prioridades y estrategias para la educación*:

[...] la educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. [...] La estrategia del Banco Mundial para reducir la pobreza se concentra en la promoción del uso productivo del trabajo, que es el principal

activo de los pobres, y en la prestación de servicios sociales básicos a los necesitados[...] 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 (BANCO MUNDIAL, 1996, p.1).

O Banco tem elaborado documentos que abarquem as questões políticas, econômicas e sociais, desempenhando seu papel dentro da educação dos países considerados em desenvolvimento, passou a discutir os progressos e desafios a serem introduzidos nas políticas educacionais dos países da Região. Termos como *equidade, acceso, qualidade, pobreza, aceleración das reformas*, entre outros, são frequentemente utilizados nos documentos. Notamos que, o termo equidade é presença forte no documento analisado pode-se dizer que a norma deverá ser adaptada ao caso concreto, para vislumbrar as particularidades trazidas em cada caso.

A essa adaptação dá-se o nome de equidade que é a possibilidade de se aplicar o direito e moldar a norma, com o intuito de que essa seja sensível às peculiaridades de cada situação trazida pela realidade. Dessa forma completa-se que a equidade é a aplicação da justiça no caso particular (FONSECA, 1998). O direcionamento para a equidade exhibe a preocupação do Banco Mundial para que os países considerados em desenvolvimento assegurassem “[...] educación a los candidatos calificados porque son pobres o son mujeres o provienen de minorías étnicas desaventajadas o de **regiones geográficas aisladas**[...]” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 13, grifo nosso). Ainda explicitando o documento:

La educación es um instrumento importante para el desarrollo económico y social. Es un elemento crucial de la estrategia del Banco Mundial para ayudar a los países a reducir la pobreza y mejorar los niveles de vida mediante el crecimiento sostenible y la inversión en el capital humano. Esta doble estrategia exige que se promueva el uso productivo de la mano de obra, que es el principal activo de los pobres [...] (BANCO MUNDIAL, 1996, p.21).

Salientamos que a educação tornou-se o caminho a ser percorrido pelos pobres para a melhoria da sua situação financeira e social. As agências internacionais afirmam que a educação é o principal agente condutor para o crescimento econômico dos países e o remédio para a *cura de todas as feridas abiertas* da América Latina.

Esse documento produzido pelo Banco Mundial em 1996 mostrou o seu posicionamento a respeito das prioridades para a educação, definiu estratégias para os países considerados em desenvolvimento, deliberou funções aos governos, por meio de seis reformas consideradas essenciais: “[...] más prioridad para la educación, atención a los resultados,

inversión publica focalizada en la educación básica, atención a la equidad, participación familiar y más autonomía en las instituciones [...]” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 24).

As deliberações cooperam para o consenso e fortalecimento do neoliberalismo que imperam na sociedade, há o interesse de diversos setores da sociedade para atuarem no âmbito educacional, propagando assim a *política dos bons sentimentos*. Não são apenas profissionais da área que se preocupam com a situação educacional, entram nesse impasse organizações não governamentais, empresários, empresas de cunho filantrópico, políticos entre outros. Campos (2003, p. 184) discorre que “[...] os bons sentimentos se manifestam aqui e ali, geralmente focados em crianças e jovens pobres, mas as políticas resultantes costumam ser erráticas, segmentadas e de baixa cobertura”. E mesmo com as políticas irregulares parece haver uma conformidade da população que ainda aceita as propagandas e divulgações feitas a respeito de projetos a serem implementados no país.

O documento analisado *Prioridades y estrategias para la educación* é articulado com a propriedade de que a educação é a peça fundamental para reduzir as desigualdades sociais e amenizar a pobreza. No entanto, se percebe que a preocupação extrapola os *bons sentimientos*, deixando visualizar a questão mercadológica. Vejamos:

[...] los bajos ingresos de los pobres son resultado en parte de su dotación de capital humano relativamente más baja y en parte de la discriminación en el mercado laboral. La educación puede ayudar a solucionar lo primero, pero se necesitan otras medidas para hacer frente a lo segundo (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 30).

A qualidade educacional irá depender das instituições terem autonomia para administrar o financiamento que lhe é repassado, “[...] de acuerdo com las condiciones locales y de la comunidad y son responsables ante los padres y las comunidades” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 14). O BM denotou que o *sucesso* das escolas depende essencialmente de sua administração, relatou que as instituições educacionais que seguirem os pressupostos de autonomia estão aptas para melhorar os níveis de crescimento econômico e social.

O BM recomendou que a educação devesse ser arquitetada para satisfazer as demandas econômicas crescentes. Formando trabalhadores flexíveis capazes de se adaptarem a novas tecnologias, encarando as mudanças da era da mundialização naturalmente, e ajustando-se a seus efeitos. Tais causas são previstas nas agendas globalmente estruturadas instituídas por agências internacionais. Campos (2003, p. 186) aponta que as políticas sociais ainda imperam numa sociedade desigual:

[...] as intersecções entre as políticas assistencialistas voltadas para os segmentos mais pobres e as políticas educacionais – por definição universalistas e abertas a todos – são indicadores dessa convivência pouco clara entre as diferentes lógicas dos diversos setores sociais: tradicionalmente, as pontas do sistema educacional são territórios relegados pelos órgãos educacionais e assumidos pela assistência social através de programas focalizados nos segmentos mais pobres da população.

O sistema educacional brasileiro é gerido paralelamente aos órgãos não governamentais e a projetos educacionais sociais, terceirizando ações de responsabilidade do Estado. Diante dessa posição o Estado assume sua dívida para com a população e utiliza a educação como uma política *compensatória* para amenizar a pobreza, apropriando-se cada vez mais do termo *equidade*, discutida anteriormente. Dale (2004, p.437) expõe que estes problemas centrais “[...] enquadram a agenda do estado e de todas as suas partes componentes, incluindo a educação, da sociedade capitalista: apoio ao regime de acumulação, assegurando o contexto [...] e fornecendo uma base de legitimação para o sistema como um todo”.

O Banco Mundial advertiu que a educação é um fator que pode auxiliar na redução da pobreza, enfatizou que a educação “[...] confiere aptitudes, conocimientos y actitudes que aumentan la productividad del trabajo **de los pobres al acrecentar sua producción como agricultores y, cuando no hay discriminación, su acceso al empleo em los sectores formal e informal**” (BANCO MUNDIA, 1996, p. 30, grifo nosso).

Leher (1998, p. 205) apontou que nas recomendações do Banco Mundial para “[...] a Educação é tida como instrumento para que os pobres se ajustem às mudanças sociais próprias do capitalismo, provendo novos valores culturais para que as pessoas possam reconhecer as escolhas disponíveis [...] na sociedade e abraçar novos papéis”. Todavia, colocar a educação frente às propostas do Banco Mundial são desafios mundiais a se enfrentar, profundas mudanças significariam a implementação de políticas desastrosas e modernização dos sistemas educacionais dos países do Terceiro Mundo⁶⁶.

Soares (1996) mencionou que as condicionalidades difundidas pelo Banco Mundial são projetos para que países pobres não afetassem sua rentabilidade. O reflexo dessas recomendações na educação era formar profissionais adequados ao mercado de trabalho,

⁶⁶ As crescentes evidências das consequências muitas vezes desastrosas das políticas implementadas pelo Banco Mundial têm feito emergir críticas e pressões para a implementação de reformas. Estas partem não apenas de ONGs (Organizações não governamentais) e movimentos sociais, como também de segmentos dos próprios governos e de parlamentos dos países desenvolvidos, sobretudo do Congresso norte-americano. Diante dessas pressões, que vêm comprometendo a própria reposição de capital do Banco Mundial, este vem modificando progressivamente o seu discurso e anunciando algumas mudanças (SOARES, 1996, p. 25).

concebendo cidadãos consumistas e instigando a competitividade para alcançar o desenvolvimento, a utilização desse recurso ideológico ajuda a controlar as tensões sociais que se originam na pobreza.

Para Teixeira (1996, p. 196) o “[...] programa de ação é fazer do mercado a única instância a partir de onde todos os problemas da humanidade podem ser resolvidos, torna-se, por isso mesmo, um credo mundial de que deve ser abraçado pelos países”. A dimensão das agências tem caráter mundial e relaciona-se com a mundialização do capital, que para Campos (2008, p. 37) é “[...] resultante de uma combinação de baixas taxas de crescimento econômico [...] desencadeando o mais longo e profundo processo recessivo, decorrente da crise do modelo econômico instaurado após a Segunda Guerra Mundial”.

A superação das desigualdades sociais, segundo o Banco Mundial (1996, p. 49, grifo nosso) ocorrerá com a construção de escolas com o objetivo de beneficiar “[...] **las poblaciones rurales que tienen menos educación que las urbanas**. [...] el 95% de la población urbana de entre 10 y 14 años de edad estaba matriculada en la escuela en 1991, pelo sólo el 85% de los niños de la misma edad de las zonas rurales”. Soares (1996, p. 23) exprimiu que conjuntos de reformas estruturais destinados à educação nos países pobres são as mais adequadas ao crescimento “[...] liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário”.

Por meio de condicionalidades, o Banco Mundial passou a recomendar reformas aos países pobres endividados. Segundo dados do BM (1996) as taxas de matrículas nesses países, principalmente da América Latina, são baixíssimas, sobretudo da população rural que têm altos índices de analfabetismo. Destaca-se no documento que a variação de resultados nas provas aplicadas nos países considerados em desenvolvimento “[...] parece estar relacionada com las diferencias entre las escuelas urbanas y rurales [...] (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 51). Como afirma o BM o atraso em instituir reformas educacionais nos países pobres latino-americanos, deve-se ao legado educacional deixado pelo socialismo. Contudo a proposta do Banco Mundial era erradicar:

[...] casi total del analfabetismo de los adultos, el acceso universal a la educación primaria y a la secundaria de primer ciclo, altos niveles medios de instrucción, una reducción significativa de la desigualdade de acceso em razón del sexo, del origen étnico, de la **residência em zonas rurales y de la situación socioeconómica**, el suministro de educación obligatoria de alta calidad y el establecimiento de una amplia red de establecimientos pré-escolares, así como um nível de excelência internacional em muchas esferas de la capacitación y la investigación científica avanzada (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 54-55, grifo nosso).

Essas conquistas estão ameaçadas pela austeridade, pela incerteza política e econômica, especialmente pela lentidão da resposta dos sistemas educativos em toda a Região (BANCO MUNDIAL, 1996). Em termos gerais, pode-se dizer que o Brasil acompanhou as recomendações estabelecidas pelo Banco, nota-se o “[...] fortalecimento do apoio a créditos ao setor privado (finanças), bem como o crescimento dos setores ligados à área social” (SOARES, 1996, p. 34). A partir dos anos de 1990, a participação do Banco Mundial em investimentos para a educação brasileira subiu de 2% na década de 1980 para 29% na década de 1990.

De acordo com Pereira (2010) a pobreza rural absoluta fez com que o Banco Mundial intervisse por meio de projetos destinados a agricultura familiar, objetivando a luta contra a pobreza nas zonas rurais. As recomendações destinadas a encontrar os *focos de pobreza rural*, deveriam ser *atacadas* mediante empreendimentos para o desenvolvimento rural, solução voltada para o aumento da produção familiar e dos pequenos agricultores tratava-se da *pequena revolução verde*. Complementarmente, o Banco Mundial “[...] propôs a realização de programas de obras rurais de pequeno e médio porte para gerar emprego temporário não-agrícola no campo a baixo custo para o contingente cada vez maior de trabalhadores rurais sem-terra” (PEREIRA, 2010, p. 266).

O BM (2005) aponta que em um mundo cada vez mais *globalizado*, as habilidades e conhecimentos dos trabalhadores devem ser voltados para suprir as necessidades dos países que ainda se encontram no estágio de desenvolvimento. A população dos países pobres é mal instruída, inevitavelmente são excluídos do recrutamento para ingressar no mercado de trabalho, por isso os cidadãos continuam a receber baixos salários, não conseguindo sair da extrema pobreza. As questões abordadas nos relatórios e documentos do BM demonstram cada vez mais as estratégias do Estado em direcionar “[...] a legitimação social da hegemonia burguesa nas sociedades contemporâneas” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 19). O Banco Mundial reconhece que na “[...] região da América Latina há enormes desafios, particularmente aqueles decorrentes da pobreza, desenvolvimento e desigualdade” (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 2).

O desenvolvimento capitalista perpetuado na América Latina demonstra o quanto às relações de poder dos detentores do capital são superiores a classe trabalhadora. Nota-se que a organização produtiva engendra uma cultura urbano-industrial que redefine “[...] as estratégias das lutas da classe trabalhadora com vistas à transformação das relações sociais capitalistas” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 19).

As mudanças educacionais são necessárias para melhorar a qualidade de ensino, reduzir pobreza e a desigualdade segundo o Banco Mundial (2005), além de aumentar o desenvolvimento econômico. Visto que, o crescimento econômico depende do melhoramento educacional do país, evidencia-se que a responsabilidade do desenvolvimento dos países latino-americanos para agências internacionais está atrelada ao desempenho docente dentro das salas de aula.

Considerar as mutações pautadas mundialmente nas condicionalidades internacionais de produção social capitalista é materializar as alterações na organização social do trabalho e da produção, pois “as relações de poder [...] correspondem a um patamar superior da civilização urbano-industrial, resultante de movimentos contraditórios, inerentes às relações sociais capitalistas” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 20).

A superestrutura do Banco Mundial representa a falsa impressão de autonomia dada aos países latino-americanos. As articulações entre os planos e as ideologias internacionais, apontam para o desenvolvimento da sociedade capitalista cada vez mais pautada nos ideários internacionais. Neves e Sant’anna (2005, p. 21) expressam que as ações do BM são resultados da “[...] simultaneidade entre instrumentos de coerção, persuasão das forças político-sociais em disputa pela hegemonia político-social e alterações concretas nas forças materiais de produção social”.

As propostas emanadas do documento *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medios de incentivos* (2005), relatam que o maior gasto no setor da educação dos países latino-americanos é com o salário de professores. E para que essa relação não fosse desvantajosa para o Estado as propostas são de esquemas de bonificação ou bônus; principalmente aos professores que trabalham nas zonas rurais, tais incentivos econômicos melhorariam o desempenho dos estudantes, pois os professores estariam mais motivados a ensinar.

Os países da América Latina que procuram melhorar a qualidade de ensino devem investir cada vez mais nos professores principalmente aqueles que lecionam nas zonas rurais. Estes devem ser gratificados, em termos de remuneração, aos que fizerem os alunos terem melhor desempenho escolar. O incentivo financeiro permite que o professor trabalhe melhor e incentive aos alunos (BANCO MUNDIAL, 2005). Tal proposta disseminada pelo BM incentiva o desenvolvimento de habilidades dos alunos em matemática, leitura e escrita.

Soares (1996, p. 15) caracterizou que as políticas e reformas do Banco Mundial abrangem todas as áreas de atuação “[...] mas, também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por

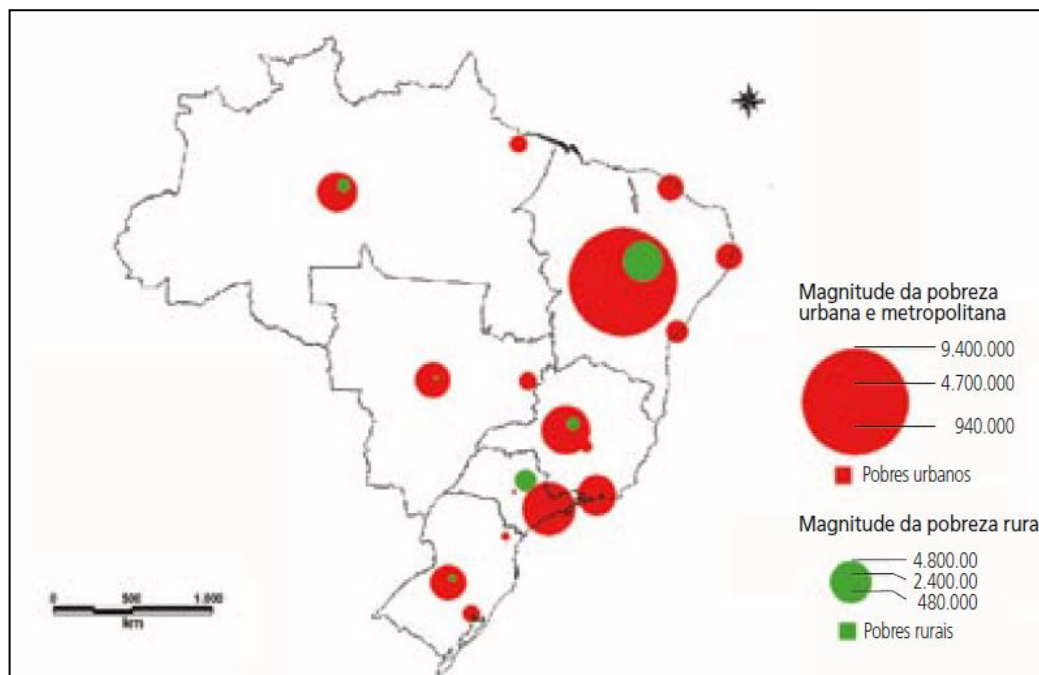
meio de políticas de ajuste estrutural”. A hegemonia absoluta exercida sobre as nações mais pobres delimitam políticas e prioridades nos investimentos a serem realizados pelos países. A nossa avaliação frente à atuação do Banco Mundial e o conjunto de instituições que o compõe⁶⁷ é extremamente negativa. A performance do Banco Mundial acaba financiando a perversidade contra o homem e a sociedade, permitindo o desenvolvimento de uma economia cada vez mais selvagem, aumentando a desigualdade social, a elevação de inúmeras famílias a extrema pobreza, investe na produção de bens que consome os recursos naturais dos países considerados em desenvolvimento além do que é necessário.

Outro documento analisado do Banco Mundial é *Combate à pobreza rural no Brasil: uma estratégia integrada*. Este documento traz o perfil da pobreza rural no Brasil e as estratégias a serem disseminadas para a redução da pobreza. O Relatório nº 21970 esclarece que “[...] embora este estudo enfatize basicamente os eventos microeconômicos – como o impacto da escolarização, as transferências de renda e o acesso à terra e ao crédito – a redução da pobreza necessita do crescimento econômico (nível macroeconômico) e de políticas específicas de combate à pobreza (nível microeconômico)” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. I).

As políticas de combate à pobreza do Banco Mundial são direcionadas diretamente ao crescimento econômico, em nível macroeconômico. A partir da solução econômica dos países, as relações microeconômicas como o combate a pobreza seriam resolvidas. A expansão da economia aumentaria as ofertas de empregos e substancialmente contribuiria para a redução da pobreza rural, “[...] essencialmente seria muito difícil obter, no Brasil, uma redução significativa da pobreza rural sem um estável crescimento econômico geral” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. II).

O próprio BM reconhece que a redução da pobreza rural brasileira é um acontecimento inviável mediante a austeridade social provocada pela dinâmica estrutural do capital. O perfil dos extremamente pobres no Brasil avança cada vez mais. Segundo dados do IBGE (2006), 48% dos domicílios rurais se encontram em extrema pobreza no Brasil. Vejamos o contexto geográfico no qual se encontram.

⁶⁷ BIRD, Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), Corporação Financeira Internacional), Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID) e Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA).

Mapa 1 - População de pobres por contexto geográfico

Fonte: IBGE, 2006.

Como tendência estrutural a ampliação e fortalecimento das políticas públicas que possam abranger os sujeitos do campo estão pautados no crescimento econômico e na sustentabilidade. Carvalho, Silveira, Azzoni, Campolina e Ibarra (2006, p. 7) apontam que nesse processo “[...] quando o assunto é especificamente a pobreza rural, as principais pesquisas domiciliares tendem a focalizar esse tema a partir da coleta de informações sobre os rendimentos especificamente monetários da família [...]”.

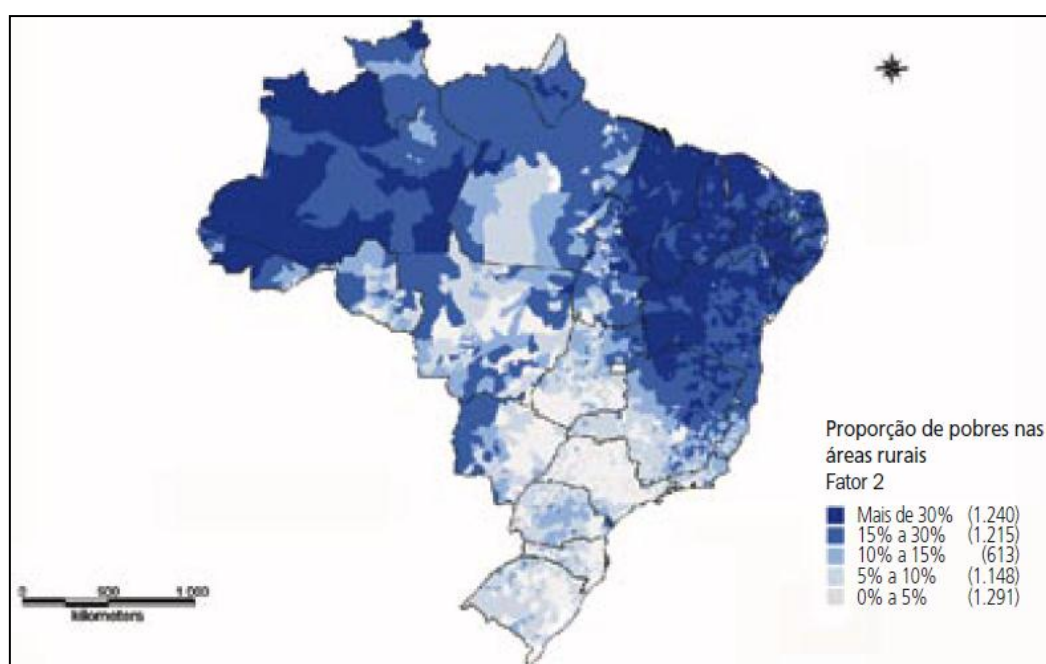
Mesmo que a constatação da situação da pobreza ocorra em função dos baixos índices de renda, tais pesquisas carecem de complementos. Ou seja, mesmo que as famílias camponesas se enquadrem em baixos rendimentos monetários, é necessário considerar a produção de alimentos para o próprio consumo (CARVALHO, SILVEIRA, AZZONI, CAMPOLINA, IBARRA, 2006).

Pereira (2006, p. 355) explana que o objetivo central do Banco Mundial em aliviar a pobreza especificamente a rural, dá-se “[...] especialmente em situações onde as tensões sociais no campo possam atingir níveis preocupantes para a segurança do capital privado [...]”. Por conta da hegemonia do capital, em que a riqueza fictícia acumulada demasiadamente nas mãos dos burgueses fez com que a violência no campo crescesse de

maneira astronômica e o acesso a terra se mercantilizou, forçando o trabalhador do campo a subordinar-se as parcelas pontuais das grandes empresas.

O BM (2001, p. II) aponta que o perfil da pobreza rural afeta “[...] desproporcional as zonas rurais no NE onde sua incidência é estimada em cerca de 49% (comparada a 24% no SE rural)”. Para ilustrar a citação apresentada, submetemos o mapa constituído pelo IBGE (2006) a respeito da proporção da pobreza rural.

Mapa 2 - Proporção de pobres por Município (área rural)



Fonte: IBGE, 2006.

Tendo em vista um dos objetivos do Banco Mundial em aliviar a pobreza, percebemos que a proporção de sujeitos pobres nas áreas rurais ainda encontra-se em percentuais acima de 30%. Compreendemos que estes índices apresentam fatores relativos da realidade concreta do país, e que a face mais vulnerável dessa mazela são as crianças.

Indivíduos classificados como pobres e miseráveis são normalmente os maiores demandantes dos serviços públicos evidentemente assim o fazem por insuficiência de renda, [...] considerando ser a pobreza não somente privação de renda, mais importante é a sua consideração a partir da provação do conjunto de capacidades básicas, necessárias para a melhoria individual e coletiva da sociedade (SEN, 2000, p. 135).

Para o BM (2001) as estimativas de pobreza não residem apenas nos indicadores atuais, mas na desagregação dos dados anteriores para o Brasil. O Banco Mundial apresenta que os pobres nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil recebem a menor assistência escolar e de saúde. Além de estarem completamente vulneráveis, não tem acesso ao conhecimento nem

ao trabalho formal, com grande escassez de recursos básicos como: energia elétrica, água e esgoto. Todavia, o dado mais preocupante é que 75% das famílias que vivem nas zonas rurais são analfabetas.

Tabela 4 - Percentual de maior pobreza no Brasil

Grau multidimensional de pobreza: perfil dos dez grupos de maior pobreza (em percentual de necessidades não atendidas)							
Faixa etária	Características do chefe				Localização do domicílio		Grau de pobreza
	Cor	Sexo	Anos de estudos	Situação ocupacional	Região	Urbano /rural	
Criança	Branca	Homem	Até quatro	Não ocupado	NE	Rural	54
Criança	Negra	Homem	Até quatro	Não ocupado	NE	Rural	53
Criança	Negra	Mulher	Até quatro	Trabalho informal	NE	Rural	53
Criança	Negra	Mulher	Até quatro	Não ocupado	NE	Rural	53
Idoso	Negra	Mulher	Até quatro	Não ocupado	NE	Rural	51
Criança	Negra	Homem	Até quatro	Trabalho informal	NE	Rural	50
Idoso	Negra	Homem	Até quatro	Não ocupado	NE	Rural	49
Criança	Branca	Homem	Até quatro	Trabalho informal	NE	Rural	48
Adulto	Negra	Mulher	Até quatro	Trabalho informal	NE	Rural	47
Adulto	Negra	Mulher	Até quatro	Não ocupado	NE	Rural	47

Fonte: IPEA, 2003.

Tabela 5 - Percentual de menor pobreza no Brasil

Grau multidimensional de pobreza: perfil dos dez grupos de menor pobreza (em percentual de necessidades não atendidas)							
Faixa etária	Características do chefe				Localização do domicílio		Grau de pobreza
	Cor	Sexo	Anos de estudos	Situação ocupacional	Região	Urbano /rural	
Criança	Branca	Mulher	Mais de oito	Trabalho formal	S, SE, CO	Urbano	12
Adulto	Negra	Homem	Mais de oito	Trabalho formal	NE	Urbano	11
Adulto	Negra	Mulher	Mais de oito	Trabalho formal	S, SE, CO	Urbano	11
Adulto	Branca	Mulher	Mais de oito	Trabalho formal	NE	Urbano	11
Adulto	Negra	Homem	Mais de oito	Trabalho formal	S, SE, CO	Urbano	11
Criança	Branca	Homem	Mais de oito	Trabalho formal	S, SE, CO	Urbano	10
Adulto	Branca	Homem	Mais de oito	Trabalho informal	S, SE, CO	Urbano	10
Adulto	Branca	Homem	Mais de oito	Trabalho formal	NE	Urbano	10
Adulto	Branca	Mulher	Mais de oito	Trabalho formal	S, SE, CO	Urbano	9
Adulto	Branca	Homen	Mais de oito	Trabalho formal	S, SE, CO	Urbano	8

Fonte: IPEA, 2003.

O comparativo entre as tabelas supracitadas é essencial, por meio de apresentação de dados, percebemos que a conjuntura capitalista que marca o campo brasileiro tem se estendido cada vez mais a área rural. Segundo o BM (2001) ao contrário das áreas urbanas a pobreza rural no Brasil sofre com falta de recursos estatísticos, há uma escassez abrupta com relação a essa demanda de pesquisas para a zona rural. Ao estipular táticas que auxiliem no combate a pobreza rural, a estrutura apresentada baseia-se na “[...] estratégia proposta para redução da pobreza rural concebida em termos de um conjunto integrado de políticas que oferece vários caminhos para escapar da pobreza, moldado de acordo com os grupos heterogêneos transversais de famílias pobres das zonas rurais” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. IV).

As condicionalidades propostas pelo Banco Mundial vigoram com grande dificuldade, mesmo que os países adéquem suas políticas às propostas do BM, ainda assim essas políticas “[...] atendem em termos gerais às necessidades do capital internacional” (SOARES, 1996, p. 23). A abordagem traçada pelo BM é direcionar caminhos que posam reduzir a pobreza. A intensificação de políticas agrícolas direcionadas as pequenas propriedades rurais são estrategicamente investimentos para o desenvolvimento agrícola e do capital social.

Mas, para que o investimento cause impacto na economia e consequentemente duplique-se a produtividade, é necessário qualificar capital humano e social. A proposta segue apontando que a agricultura deve ser mais dinâmica as famílias deveriam aceitar trabalhos assalariados das indústrias como forma de complementar a renda, “[...] do ponto de vista dos pobres, melhores níveis de educação e a reforma trabalhista aumentarão as chances de encontrar trabalho no setor agrícola comercial” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. V).

Soares (1996, p. 23) discorreu que os componentes dessas reformas propostas pelo BM são “[...] medidas que seriam capazes de colocar os países no caminho do desenvolvimento sustentável, permitindo o retorno da estabilidade econômica, dos investimentos externos e do próprio crescimento, mesmo que numa primeira fase implicassem recessão e aumento da pobreza (*trickle downs effect*)”. Os programas de ajustes estruturais como forma de impulsionar a cooperação internacional não foram capazes de liquidar a dívida externa e a pobreza dos países considerados em desenvolvimento. As condicionalidades propostas pelo Banco Mundial têm acumulado dívidas e aumento da pobreza no bojo estatal dos países, como o Brasil. Os empréstimos financeiros não têm aliviado os problemas estruturais, mas, tem causado um estrangulamento maior aos países endividados e consequentemente evitando a superação da própria crise (SOARES, 1996).

Devido a grande incidência de pobres na zona rural é inevitável à migração de jovens para as zonas urbanas. As disparidades de “[...] renda se constituem na única força propulsora que explica as taxas de migração. As diferenças de salários e dos índices de produtividade da mão-de-obra normalmente são suficientes para elucidar a maioria das taxas de migração entre os trabalhadores rurais sem terra” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. VI). As crescentes evidências de migração também têm seus obstáculos. Fatores como capital humano podem restringir a migração de pessoas idosas da zona rural para a urbana, esse cenário ocorre, pois, os sujeitos que vivem na zona rural não sabem outra forma de ganhar o sustento, a não ser trabalhando com o ‘cabo da enxada’. Diante disso o Banco Mundial (2001, p. VI) ressalta “[...] a importância do investimento em educação para a atual nova geração rural e do empenho para dotá-la com níveis básicos de capital humano não específico no setor”.

De acordo com Soares (1996) devido à composição orgânica do capital, o Banco Mundial preocupa-se cada vez mais em investir em educação. Não apenas em educação como instrumento de redução da pobreza, mas essencialmente para formar capital humano adequado ao padrão de produção e acumulação capitalista. Como forma de não esmaecer os aprisionados na pobreza, no caso os idosos. O BM (2001) propõe uma rede de segurança social aos idosos, como um programa que atenda as necessidades desses sujeitos que não tem

condições de sair da área rural, acentua que esse tipo de programa não pode tornar-se um ciclo vicioso. A fim de que o Estado não tenha que prorrogar programas de assistência social aos futuros idosos é necessário investir nos jovens pobres rurais para que tenham oportunidades de acesso a educação.

Convém frisar, que as alterações concretas nas forças materiais hegemônicas estão ocorrendo de forma a atender as propostas e condicionalidades do Banco Mundial. A criação do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em parceria com a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) para levar o ‘desenvolvimento’ educacional as zonas rurais.

Segundo informações do site⁶⁸, o programa SENAR é regulamentado pelo Decreto n.º566 de 10 de junho de 1992. Tem por objetivo organizar, administrar e executar serviços que contemplem a formação profissional rural aliado à promoção social de jovens e adultos. O SENAR mobiliza eventos para promover este sistema de aprendizagem, realizados por meio de cartilhas com acompanhamento de supervisores e instrutores. Como forma de atender a rede de segurança social proposta pelo Banco Mundial, o SENAR publica no ano 2000 a primeira edição do Manual de Orientação da Previdência Social na Área Rural.

O Manual de Orientação da Previdência Social na Área Rural (2007) apresenta os deveres e obrigações do produtor rural físico e jurídico, os direitos trabalhistas rurais e quais as competências do SENAR. Para que a estrutura deste programa fique clara disponibilizam no documento a base de cálculo da previdência social rural, a fim de que os trabalhadores possam acompanhar sua aposentadoria.

Para atender e oferecer bases reais que direcionem políticas integradas para a redução da pobreza, o SENAR seguindo as políticas internacionais traça caminhos dito adequados de escape à pobreza. Vejamos abaixo alguns cursos e cartilhas oferecidos pelo SENAR como tarefa de produzir capital humano e social entre jovens e adultos.

⁶⁸ Site do Programa Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR): <http://www.senar.org.br/novo2012/>

Tabela 6 - Cursos e cartilhas oferecidas pelo SENAR ao trabalhador do campo

Formação Profissional Rural	Destinado aos jovens de 14 a 24 anos, para obterem qualificação e aperfeiçoamento.
Cidadão Rural	Destinado a solucionar as disparidades sociais e garantir direitos.
Programa Empreendedor Rural	Visa estimular os empreendedores do agronegócio ampliando sua capacidade influenciadora nas transformações da sociedade.
Operação de arado de discos reversíveis	Destinado ao trabalhador na manutenção de tratores.
Ordenha manual	Destinado ao trabalhador de bovinocultura de leite.
Queijos defumados, iogurte, doce de leite, ricota, queijo minas	Destinado ao trabalhador na produção de derivados do leite.
Instalação da horta	Destinado ao trabalhador na olericultura básica.
Criação de abelhar para produção de mel	Destinado ao trabalhador na apicultura.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do site do SENAR (2012).

O SENAR tem a proposta de 132 cartilhas com 77 conteúdos programáticos ocupacionais, para atender a escola do pensamento agropecuário, privilegiando a bancada ruralista do agronegócio em formar o sujeito do campo de forma fragmentada e apenas voltado para o mercado de trabalho. Dessa maneira, o SENAR atende as políticas justificadoras propaladas pelo BM como forma estratégica da melhoria da dotação de capital humano com efeitos positivos sobre a rentabilidade agrícola.

A superação do conceito da pobreza rural e urbana aconteceria com o investimento em educação e desenvolvimento da produtividade dos pobres, a proposição do Banco Mundial era instigar um triplo movimento:

[...] primeiro, apagar o caráter desigual e combinado das formas de exploração e, portanto, a “funcionalidade dos pobres” (desempregados, subempregados, pequenos agricultores etc.) para a acumulação capitalista; segundo, isolava a pobreza do conjunto das relações sociais, como se fosse um fenômeno em si mesmo; terceiro, reificava as modalidades mais predatórias de desenvolvimento capitalista, na medida em que explicava a pobreza como exclusão do progresso, e não como um dos seus resultados (PEREIRA, 2010, p. 268).

A missão proposta pelo Banco Mundial em aliviar a pobreza esta atrelada na agência de fomento internacional desde os anos de 1980. Os empréstimos e financiamentos

demarcaram o consenso dos países em aderir às políticas discursivas do BM com o propósito de reduzir a pobreza.

O Banco Mundial (2001) define extrema pobreza àqueles que vivem com menos de um dólar por dia. Para incorporar os países considerados em desenvolvimento ao bloco capitalista o BM apresenta projetos financeiros direcionados a investir nos programas sociais⁶⁹ focalizados ao escape da pobreza. O investimento em recursos humanos e infraestrutura delimita concretizar a estabilidade econômica dos grupos mais vulneráveis que se encontram no Norte, Nordeste e Sudeste. As avaliações do Banco Mundial sobre os efeitos da mundialização do capital apresentam repercussões distintas. Afinal a mundialização do capital tem reduzido à pobreza?

As disputas de capital financeiro e fictício aumentam o lucro e a exploração das relações de trabalho. E quem sai ganhando? São os países desenvolvidos que passam a exportar e explorar produtos manufaturados dos países pobres, que na visão do Banco Mundial a pobreza se reduz, pois há criação de postos de emprego. E quem são os perdedores? Esses se encontram marginalizados em relação à economia mundializada, continuam na extrema pobreza e localizam-se nas zonas rurais e urbanas de países pobres como o Brasil.

Esse movimento permitiu ao Banco Mundial inebriar as taxas de analfabetismo e o investimento na educação, além dos baixos índices de desemprego, fortalecendo o conjunto de prescrições políticas no qual destacam que a pobreza é legítima em si mesma. O BM tem influência em todos os países sejam desenvolvidos ou não. Esse poder supranacional predomina nas agendas internas de cada país, desenhando as intervenções que devem ser feitas no sistema educacional. A transnacionalidade ultrapassa as fronteiras dos Estados-nação ditando as políticas internas a serem seguidas para que a educação, a política e a economia passem por reformas, direcionando o sujeito para atender as necessidades da modernidade.

⁶⁹ Bolsa Família, Luz para todos; Minha Casa Minha Vida; PRONATEC (Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego).

3.1.4 – Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL): as relações para o desenvolvimento da periferia

A CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) fundou-se em 1948, sua criação com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da América Latina, coordenando ações e reforçando as relações econômicas dos países pertencentes à América Latina e o Caribe (ALC). A CEPAL está intimamente ligada as Nações Unidas, faz parte do Conselho Econômico e Social é uma das cinco Comissões Regionais que promove o desenvolvimento social das regiões da ALC.

Agência de cunho humanitário-econômico trata das políticas para a educação e subsidia projetos de países considerados em desenvolvimento, com a finalidade de consolidar a economia promovendo assim o desenvolvimento social e sustentável (CEPAL, 1995). Conforme Oliveira (2001) essa agência considera a educação como um dos agentes principais para alçar a competitividade internacional, entre os países da Região, adequada para que a economia global seja transformada.

A CEPAL preocupa-se com questões econômicas e sociais, monitorando as políticas educacionais e assessorando ações dos países signatários. Mas é a partir dos anos de 1990, que a CEPAL delimitou sua preocupação com a área educacional, nesse entremeio os países da Região negociavam suas dívidas, a ideologia neoliberal instaurava-se nos países periféricos, além de apontar a ligação entre o trabalho qualificado e a formação de capital humano.

O projeto cepalino comprometia-se para inter-relacionar o “sistema educacional, capacitação, pesquisa e desenvolvimento tecnológico [...] da transformação econômica, da equidade social e da democratização política” (CEPAL, 1995, p. 4). Com a crise alastrada pelos países periféricos na década de 1990, a CEPAL lançou o documento *Transformação Produtiva com Equidade*. O foco desse documento era promover o desenvolvimento humano e econômico para alívio da pobreza, mas isso só seria possível se “[...] a todos os cidadãos, forem dadas oportunidades formativas para participar democraticamente de sua construção” (CEPAL, 1995, p. i). De acordo com Corrêa (2007, p. 6):

[...] o diagnóstico que embasava a estratégia de transformação produtiva com equidade, a busca pelo desenvolvimento dos decênios anteriores, a mesma que a própria instituição ajudara a começar, havia deixado marcas negativas nas economias latino - americanas. A idéia, então, era procurar uma nova agenda de políticas capaz de conformar economias eficientes e menos desiguais. Naquele momento em que a América Latina passava por um momento crítico de decisão de rumos, a CEPAL negou a estratégia dominante neoliberal, mas não a rechaçou como de todo improcedente,

procurando construir uma via de desenvolvimento entre o neoliberalismo e as velhas idéias da instituição.

O documento *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* foi produzido em parceria entre a UNESCO e a CEPAL no ano de 1992, traduzido para o português apenas em 1995. O objetivo do documento era “[...] ajudar a construir políticas de universalização e equalização de oportunidades educativas de boa qualidade e, por esta via, alavancar as possibilidades de transformação produtiva com equidade dos países da região” (CEPAL, 1995, p. iii).

O documento traz que “[...] é a primeira tentativa de delinear os contornos da ação política e institucional capaz de favorecer o vínculo sistêmico entre educação, conhecimento e desenvolvimento, tendo em conta as condições vigentes na década de 90” (CEPAL, 1995, p. 4). Diante dessa conjuntura a educação regulada pela teoria de capital humano designa-se para a implementação de reformas na América Latina. Do ponto de vista cepalino a educação é a *chave-mestra*, para que os sujeitos apreendam conhecimentos no campo produtivo. A ideia a ser debatida é a incapacidade da população em se adaptar as transformações tecnológicas, um dos fatores agravantes da paralisação econômica, assim a pobreza ganha mais espaço na América Latina. A educação torna-se o recurso mais viável para amenizar a pobreza e controlar a baixa produtividade do trabalho (CEPAL, 1995).

Segundo a CEPAL (1995) o baixo rendimento na produção, a falta de acesso a recursos para o progresso técnico, ocorrem devido ao trabalho desqualificado da população dos países da Região. Conforme a Comissão Regional a falta de preparo para o mercado de trabalho, faz empresas regredirem na sua produção e a educação tornava-se o suprimento para construir uma nova realidade econômica nos países periféricos. Oliveira (2001, p. 2) apresenta que:

[...] para a CEPAL, a importância da educação como propulsora de novas mentalidades e de novas práticas, pode ser devidamente comprovada em função da intensificação do debate internacional sobre a necessidade de se reformularem os sistemas educacionais, de maneira a torná-los coetâneos das grandes mudanças no setor produtivo e das transformações decorrentes de uma competição a nível global.

Todavia, a educação vem sendo moldada para abastecer o mercado de trabalho com pessoal qualificado, definindo que “[...] em quase todos os países do mundo a educação é um canal de mobilidade social” (CEPAL, 1995, p. 65). Encontrando na educação a *alavanca* articuladora de propostas para o progresso técnico, visa incorporar novas tecnologias na

escola com o único objetivo de criar recursos humanos (capital humano), para que os sujeitos ingressem em empresas e mantenham a competitividade, assegurando assim seu lugar no mercado de trabalho. Ottone (1993) explanou que a competitividade iria desenvolver os elementos básicos para o futuro, como a produção, conhecimento e aprendizagem elevando a qualidade do capital humano disponível. A propalação da CEPAL apontava a existência de oportunidades e a educação como *remédio* para sanar todas as crises sociais e econômicas dos países considerados em desenvolvimento.

O debate internacional permite concluir que a educação é uma prioridade nas discussões sobre estratégias nacionais de crescimento e desenvolvimento. Nos países desenvolvidos reconhece – se que, em grande medida, os êxitos e fracassos do processo de desenvolvimento das nações – em seus aspectos econômicos como nos sociais e políticos – são condicionados pelos sistemas educacionais (CEPAL, 1995, p. 132).

As agências internacionais estabelecem que pobreza, falta de desenvolvimento econômico e social deve-se a falta de reformas nos sistemas educativos dos países da Região. Introduzindo que os países da América Latina podem se espelhar nas políticas educacionais aplicadas nos países desenvolvidos e mesmo assim manter suas peculiaridades históricas. Entre essas evidências a CEPAL defende a necessidade de uma cooperação internacional, para que transformações nos sistemas educacionais aconteçam, buscando a concordância de agências para financiar recursos necessários a tais modificações.

A CEPAL destacou que a cooperação Regional e internacional era essencial para a aplicabilidade das propostas e diretrizes específicas para a educação. O documento apontou quatro campos importantes para se efetivar como a formação de recursos, unindo o sistema de educação como gerador de conhecimento e o setor empresarial para desenvolvimento o social, difundindo a pesquisa educacional ao implementar as estratégias políticas operacionais (CEPAL, 1995).

A tecnologia, a educação e o desenvolvimento despertaram nas agências internacionais, o interesse pela educação com o único propósito de formar capital humano, contribui determinantemente na efetivação da tríade, elevando “[...] o ritmo de crescimento econômico e, em última instância, sobre o bem-estar da população, a longo prazo” (CEPAL, 1995, p. 139).

Oliveira (2001) discute sobre a visão da CEPAL, ao mostrar que a educação torna-se como um espaço de qualificação para o mercado de trabalho. Apreende-se que mesmo que a educação contribua para essa conquista, de formar um cidadão moderno, previsto no

documento dessa agência, a sua participação não deve ser apenas em momentos eleitorais, mas o cidadão precisa ter acesso universal a todo conhecimento e informação.

A política da CEPAL para a educação na ALC é resultado de avaliações e tendências recentes, pós 1990. A melhoria do nível de escolaridade da população precisa ser enfatizada devido ao aceleração da modernização econômica. O investimento expansivo da educação deve-se as “[...] alterações radicais na estrutura do emprego, **a intensos fluxos migratórios do campo para as cidades** e a crescente participação da mulher no mercado de trabalho” (CEPAL, 1995, p. 45, grifo nosso). De acordo com Oliveira (2001, p. 2) “[...] a CEPAL tem demonstrado a necessidade de uma visão integralizadora para alcançar os objetivos anteriormente expostos, a educação foi considerada como o principal instrumental na construção de uma nova realidade econômica e social para os países em desenvolvimento”.

Esta agência propõe o aceleração e expansão do sistema educacional latino-americano, com a finalidade de apressar o desenvolvimento da educação e diminuir as taxas de analfabetismo. A Comissão Econômica reconheceu a necessidade de “[...] um estudo pormenorizado das cifras que revelaria sérias insuficiências de escolarização, localizadas fundamentalmente em áreas rurais, urbanas periféricas e zonas de assentamentos indígenas [...]” (CEPAL, 1995, p. 48).

A CEPAL mencionou que o atraso na expansão do sistema educativo nos países, como o Brasil, deve-se ao período recessivo dos anos 1980. Os fatores determinantes que prejudicam o mau desempenho educacional na ALC, correspondem ao baixo desempenho econômico das famílias e o aumento da pobreza na Região. Os elementos considerativos da pobreza são as altas taxas de fertilidade nas famílias mais pobres, onde crianças com menos de 14 anos não tem certidão de nascimento e a família vive apenas com um salário mínimo, essas circunstâncias são encontradas nas zonas rurais (CEPAL, 1995).

As investigações da CEPAL apontaram para o crescente desequilíbrio escolar entre rural-urbano na ALC, aplica-se a esse fator falta de oportunidades no acesso a educação pública e a falta de subsídios para beneficiar esse estrato populacional camponês. Simultaneamente, a população urbana se favorece do financiamento educacional. Segundo levantamentos da CEPAL, “[...] filhos de trabalhadores urbanos recebem, na média, cinco vezes mais benefícios educacionais que os pertencentes a famílias rurais” (CEPAL, 1995, p. 75). O crescimento dos estudos de agências internacionais na área da educação cresceu expressivamente nos últimos anos, mesmo com o aumento de projetos “[...] não se traduziu numa acumulação de conhecimentos sobre o tema [...]” (CAMPOS; RODRIGUES, 2008, p. 2).

O documento *Educação e Conhecimento* (1995) relatava as disparidades e desigualdades geográficas salientam ainda mais a falta de qualidade na educação. As indicações da CEPAL (1995, p. 75, grifo nosso) demonstravam o absenteísmo da educação básica no Brasil, “[...] as taxas de frequência escolar das crianças pobres nos centros urbanos foram semelhantes ou até maiores que as das **crianças ricas nas zonas rurais**”.

O comparativo da Comissão Econômica, não traça a realidade rural evidenciada no Brasil. O descompasso das reformas configurou a educação como instrumento de democratização, de maneira que, as reformas educacionais tornam-se imprescindíveis no conjunto de reformas sociais promovendo “[...] a modernização da rede escolar, avaliada como atrasada e ineficiente em todos os sentidos (cobertura, processos de gestão, qualificação profissional, resultados, infra-estrutura física etc.)” (GOHN, 2002, p. 98).

Segundo o documento propalado pela CEPAL, os problemas de qualidade educacional são mais graves no contexto rural. Na zona rural encontram-se os níveis mais altos de repetência e evasão escolar, “tais dificuldades refletem, de um lado, que oferta não se adequa às condições do campo e, de outro, que a demanda rural atribui utilidade limitada à educação não estritamente elementar” (CEPAL, 1995, p. 75). Sapelli, Gatti e Napoli (2009, p. 148, grifo do autor) mencionam a necessidade de lutar pela construção de um projeto único de educação rural-urbano, estando pautados em “[...] pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que coloquem a escola a serviço da classe trabalhadora, enquanto **classe para si**, esteja ela no campo ou na cidade”.

A CEPAL ratifica o direito das populações rurais de terem um currículo diferenciado, pois a educação básica tem seu currículo elaborado “[...] sob a ótica das cidades e completamente inadequado às crianças do meio rural [...]” (CEPAL, 1995, p. 76).

O Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura (IICA) discorre que a obra apresentada ao Brasil pela CEPAL preenche as lacunas governamentais de controle social de políticas públicas no combate à pobreza. Estudos apresentados pela CEPAL no documento *La CEPAL en sus 50 años*, reconstroem as estatísticas macroeconômica básicas. Os temas setoriais encontrados na América Latina começam a preocupar a CEPAL, o desnível da agricultura e das indústrias. A principal preocupação estabelece-se com a zona rural, devido às características sociais e produtivas, essas variáveis acentuam a elevada concentração de propriedade privada de terra nas mãos de grandes latifundiários. A CEPAL (2000) reconhece que as densidades de terras em posse dos latifundiários em grande parte são improdutivas, exploratórias, é onde se concentra a maior parte da população pobre rural analfabeta e explorada.

Reduzir a pobreza tem disso o grande desafio nacional frente à concentração de renda que tem caracterizado o modelo econômico nacional. Fome, miséria, desnutrição pobreza e indigência são mazelas que vem marcando a sociedade brasileira nas últimas duas décadas apesar das riquezas naturais. Nos povoados da zona rural [...], a população brasileira mais excluída vive em meio a privações e restrições quanto às necessidades básicas de emprego, moradia, alimentação, renda, saneamento básico, entre outros. Milhões de brasileiros vivem com dificuldades, na escassez, em uma faixa que vai da linha de indigência à linha da pobreza (IICA, 2007, p. 5).

Estenssoro (2003, p. 7) argumenta que a pobreza e a desigualdade persistem e crescem cada vez mais no mundo predominantemente capitalista, devido às produções hegemônicas que extraem o excedente do mercado e superexploram os “[...] trabalhadores por meio da extração crescente de mais-valia (intensificando o trabalho e diminuindo os salários com relação ao valor da força de trabalho), e o processo simultâneo de inclusão marginal no sistema [...]”.

La CEPAL en sus 50 años (2000) demonstra que as investigações a respeito da pobreza rural tornaram-se necessárias devido a ampla temática da Reforma Agrária, e tais temas como pobreza e desigualdade tornaram-se um item importante na agenda cepalina para o desenvolvimento. O motor industrial deveria ter equilibrado as disparidades rurais, e injetado modernização nas relações de trabalho para que o desenvolvimento industrial absorvesse a mão de obra desprezada pelo setor rural. Mediante essa conjuntura, o debate sobre a estrutura agrária começou a ter um enfoque Centro-Periferia, ou, países ricos e pobres, pois a conexão entre crescimento econômico e equidade contribui para a redução da pobreza rural, mas não necessariamente para a desigualdade (CEPAL, 2000).

Segundo dados da CEPAL (2001) a pobreza rural cresceu pouco, de 59,9% para 63,7%, o número de pessoas pobres residentes na América Latina (AL) em 1999 era de 211,4 milhões. O que mais nos chama a atenção é que a CEPAL (2000) dividiu a AL em grupos de alta incidência de pobreza⁷⁰, média incidência de pobreza⁷¹ e baixa incidência de pobreza⁷².

Analisar essas demarcações propostas pela CEPAL demonstra que 40% da população latino-americana são pobres. Nos panoramas sociais da CEPAL (2001) países pobres, como o Brasil, caracterizam a pobreza como um fator que atinge mais os jovens e as crianças, alguns se encontram em situação de subemprego, os domicílios comandados por mulheres tem maior probabilidade de serem indigentes, o nível de escolaridade é inferior a três anos de estudo e a pobreza rural intensifica-se nos trabalhadores do campo (ESTENSSORO, 2003). Os

⁷⁰ Honduras, Nicarágua, Equador, Guatemala, Bolívia e Paraguai.

⁷¹ Venezuela, Colômbia, El Salvador, República Dominicana, México, Brasil, Peru e Panamá.

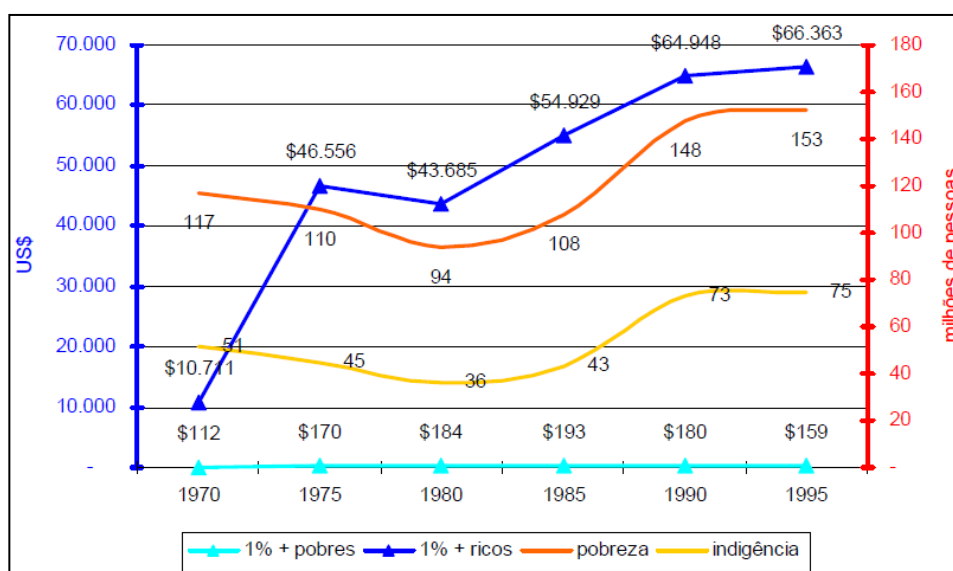
⁷² Chile, Costa Rica, Argentina e Uruguai.

fenômenos de crescimentos macroeconômicos não conseguiram reduzir de fato a situação da pobreza. Não ocultou os problemas estruturais que afetaram a economia e a sociedade, como as diferenças no acesso à educação dos moradores das zonas rurais (CEPAL, 2000).

Assinalam-se cinco áreas ditas como prioridade para a CEPAL. A primeira é orientar políticas de ajustes para investir melhor em capital humano. É preciso uma política que abarque os aspectos demográficos que afetam a desigualdade. Segunda área é a inserção de oportunidade às pessoas pobres como: acesso a terra, ao capital e as tecnologias, estreitar vínculos entre equidade e desenvolvimento. A terceira área destina-se a implementar políticas que auxiliem na contenção da extrema pobreza nas zonas rurais. A quarta dimensão relaciona-se a flexibilidade econômica e uma proteção social aos países que enfrentam problemas com a pobreza extrema. Quinto tema abordado é o compromisso com a diversidade cultural (CEPAL, 2000).

A tendência da extrema pobreza é crescente a cada momento econômico perpassado pelos países latino-americanos as desigualdades sociais e econômicas são demarcadas, a fim de deixar mais claro as relações empreendidas pela CEPAL, vejamos abaixo a evolução da pobreza nos últimos 25 anos na América Latina.

Gráfico 2 - Evolução da pobreza e da desigualdade na América Latina



Fonte: BID, 1997.

Os dados apresentados assumem que os 13 países da América do Sul (Brasil, Guiana Francesa, Suriname, Guiana, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Paraguai, Chile, Argentina e Uruguai) correspondem ao total de 83% da população latino-americana (ESTENSSORO, 2003). As estimativas apresentadas relatam que a América Latina registrou

um ‘excesso’ de pobreza em torno de 50% durante os anos de 1990. A distribuição de renda na AL apresenta disparidades que acabam comprometendo o desenvolvimento da Região. Ao olhar para os resultados os níveis de desigualdade na AL são tão altos que é possível afirmar que a questão da pobreza não irá diminuir substancialmente como um resultado natural do crescimento econômico, mesmo em períodos que a economia tenha uma vasta recuperação (ESTENSSORO, 2003).

A CEPAL (2000) estabelece ser necessário implementar tópicos a respeito da preservação do ecossistema na agenda política dos países da Região. As famílias pobres rurais são cada vez mais afetadas pelo problema da deterioração ambiental, e como forma de conscientizar essas famílias, é necessário aprovar nos currículos escolares disciplinas que abordem a importância da sustentabilidade. Seguidamente, há exigências da equidade para as zonas rurais como meio de lutar contra a pobreza, mas as políticas ainda resistem à questão da equidade. Sem dúvidas a Educação tem um papel fundamental para resolver esses problemas (CEPAL, 2000).

La pobreza extrema que se mencionaba hoy, o los grupos de los indígenas, de los marginales, de los sin tierra y o sin techo que constituyen una parte enorme de la población de América Latina. Estos son problemas que adquieren más fuerza en una sociedad en vías de democratización [...] (CEPAL, 2000, p. 147).

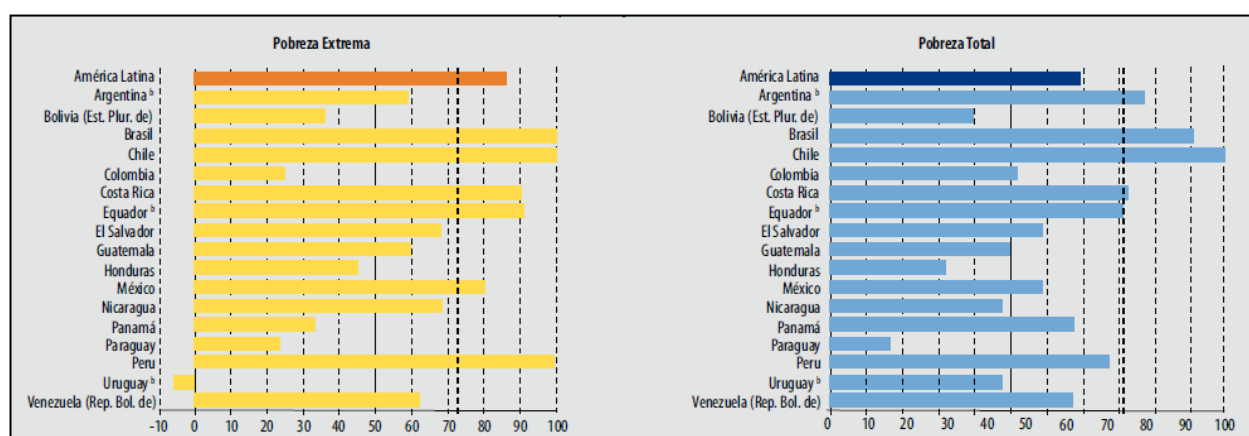
É de suma importância apresentar que mais de 70% da população rural latino-americana vive na pobreza. Sendo essencial observar quem são essas populações para que as análises sejam aprofundadas e que a equidade alcance seu melhor percentual de desempenho (CEPAL, 2000). Estenssoro (2003) revela serem inaceitáveis os conceitos apresentados pela CEPAL a respeito da pobreza. De acordo com o autor “[...] parece que dizemos que há uma pobreza ‘aceitável’ e uma desigualdade ‘normal’[...]” (ESTENSSORO, 2003, p. 120).

O modelo econômico adotado pelos países da AL está gerando pobreza e desigualdade absoluta, em razão da má distribuição de renda e terra nos países como o Brasil. Justamente para diminuir as proporções de pobres na América Latina, agências internacionais como CEPAL, têm delimitado aos países pobres as reformas estruturais, por meio de políticas econômicas e para a educação (concentração de capital humano). De acordo com Estenssoro (2003, p.125) a preocupação da CEPAL consiste em estimular “[...] um enfoque integrado das políticas econômicas e sociais que permita a complementação entre as medidas de incentivo à competitividade e aquelas que estimulam a coesão social”.

Os determinantes de pobreza são explicados pela CEPAL (2000) como resultado da educação, gênero, idade e emprego encontrados nos países latino-americanos. E que a

probabilidade de uma família ser pobre, estaria atrelada ao fato dela residir na zona rural, possuir um grande número de filhos e trabalhar no setor informal. A exploração das famílias pobres rurais demonstra a necessidade de reformas profundas na política agrária e educacional. Dados avaliados sobre o Brasil apontam que 35% da população em 1999 viviam na pobreza, sendo que a pobreza absoluta atinge principalmente sujeitos que moram nas zonas rurais, que se declaram negros e analfabetos (CEPAL, 2000).

Gráfico 3 - América Latina (17 países): avanço na redução da pobreza extrema e da pobreza total, entre 1990 e 2000



Fonte: CEPAL, 2001.

Ressaltamos que os números apresentados a respeito da pobreza, afetam significativamente mais de 70% da população latino-americana, devendo ser analisada por fatores históricos e econômicos. Considerar isoladamente a pobreza é separar seus efeitos e causas “[...] é por isto que a ‘guerra à pobreza’, tantas vezes anunciada com zelo reformista, especialmente no século XX, é sempre uma guerra perdida, dada a estrutura casual do sistema do capital – os imperativos estruturais de exploração que produzem pobreza” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 39).

A CEPAL (2000) estipula que a taxa de pobreza rural continua acima das zonas urbanas. Contudo é de se esperar que as metas de alívio da pobreza se concentrem nas zonas rurais. Segundo dados do IPEA (2010) o enfrentamento da pobreza no Brasil está em conjunto aos seis complexos de intervenção social do Estado. A tabela 7 apresenta sinteticamente o contingente da população coberta pelas políticas sociais, que visam alcançar os objetivos delimitados pela CEPAL.

Tabela 7 - Síntese da estrutura de intervenção social do Estado brasileiro

Áreas	Principais Programas/Ações	Beneficiários/Resultados em 2008
1. Previdência Social Regime Geral Prev. Social	Aposentadorias e Pensões – área Rural	7,8 milhões de benefícios na área rural
	Aposentadorias e Pensões – área Urbana	15,2 milhões de benefícios na área urbana
	Auxílio-Doença, Auxílio-Maternidade e outros Auxílios - área Urbana e Rural	1,7 milhão de beneficiários
Previdência do Servidor Público (Regimes Próprios Prev. Social)	Pagamento de Aposentadorias e Pensões Executivo, Legislativo e Judiciário	União: 530 mil servidores inativos e 448 mil pensionistas; Estados: 1,1 milhão de servidores inativos e 384 mil pensionistas; Municípios: 401 mil inativos e 151 mil pensionistas
2. Emprego e Defesa do Trabalhador	Seguro-Desemprego	6,9 milhões de trabalhadores
	Abono Pis-Pasep	8,4 milhões de trabalhadores com renda até 2 SM (em 2007)
3. Desenvolvimento Agrário	Pronaf	2,2 milhões de contratos
4. Assistência Social	BPC - LOAS - Pessoa Idosa	1,6 milhão
	BPC - LOAS - Pessoa com Deficiência	1,8 milhão
	Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Pró-Jovem	400 mil jovens
	Programa Bolsa Família	11,6 milhões de famílias
5. Saúde	Atenção Básica em Saúde Assistência Ambulatorial e Hospitalar Especializada Vigilância, Prevenção e Controle de Doenças e Agravos Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos	23 mil equipes de Saúde da Família; 50% da população coberta pelo PSF; 2,3 bilhões de procedimentos ambulatoriais, 11 mil transplantes, 215 mil cirurgias cardíacas, 9 milhões de procedimentos de quimioterapia e radioterapia e 11,3 milhões de internações; Serviço de Atendimento Médico de Urgência (SAMU) já conta com cerca de 2,5 mil veículos, cobrindo 1.163 municípios e 100 milhões de pessoas; cobertura vacinal para doenças infantis acima de 90% em 25 das 27 UFs, aproximando-se de 100% em 14 UFs
6. Educação	Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos	4,1 milhões de estudantes atendidos pela rede pública
	Brasil Escolarizado	40 milhões de estudantes atendidos pela rede pública: 4,9 milhões na educação infantil, 28,1 milhões no ensino fundamental, 7,3 milhões no ensino médio
	Qualidade na Escola	
	Distribuição de Livros Didáticos	
	Complementação da União para o Fundeb	
	Programa Nacional de Alimentação Escolar	40 milhões de estudantes atendidos
	Brasil Universitário	615 mil estudantes matriculados na rede pública federal (2007)

Fonte: IPEA, 2010.

Os países da América Latina tem uma exploração predatória, e mesmo com investimentos em programas sociais viabilizados pelo Estado Brasileiro, a esmagadora política capitalista usufrui de recursos humanos e naturais em favor de países que detém o poder do capital transnacional. A CEPAL em seus documentos aqui analisados (*Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade – 1995; La CEPAL em sus 50 años – 2000*) manifesta a necessidade de construir um modelo de desenvolvimento que combata os altos níveis de pobreza e desigualdade que condicionam a vida das famílias pobres rurais. Assim, “[...] o conceito de *construção* é praticamente similar ao de *produção*, sendo utilizado aqui para enfatizar que a pobreza é o resultado da ação concreta de agentes e

processos que atuam em contextos estruturais históricos de longo prazo” (CIMADAMORE; CATTANI, 2007, p. 7).

Certamente, a pobreza se alimenta da desigualdade e se reproduz à medida que o capitalismo predatório suga e explora os países pobres. Os princípios propostos pela CEPAL por meio de documentos seguem os ditames de outros documentos produzidos por agências internacionais (UNESCO, Banco Mundial, UNICEF, entre outras). Insiste em *políticas discursivas* enfatizando que a expansão educacional é a saída para a transformação produtiva com equidade. Exprime que a educação nas zonas rurais deve ser analisada com maior cautela e que incentivar jovens a se deslocarem para a zona urbana para estudar, acarretaria em êxodo rural, pois os jovens rurais não regressariam ao campo devido à ausência de perspectivas de emprego no setor rural.

As políticas discursivas a respeito das ações educativas dos países da Região mostram que a saída para a transformação produtiva com equidade, baseia-se na educação sem, contudo, mostrar caminhos para o financiamento destinado a educação nas zonas rurais. O modelo instituído pela CEPAL parece não levar em consideração que o modelo capitalista é desigual e excludente.

3.1.5 – Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI

Um dos documentos importantes para a educação nos anos de 1990 foi *Educação um Tesouro a Descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Presidido pelo então ministro da Economia e Finanças da França, Jacques Delors e patrocinado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Essa agência internacional surgiu em meio a resquícios da Segunda Guerra Mundial em 1945, sua meta principal é edificar ideias de paz nas mentes dos homens solucionando os problemas mundiais como: a pobreza, a fome, o analfabetismo e a desigualdade social.

Atuando nas áreas da Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação, articulando ideias, propostas e projetos, a UNESCO funciona como estimuladora para o cumprimento de metas pelos governos dos países a ela vinculados como: educação para todos, paz mundial, a redução da pobreza entre outros.

A redução da pobreza e a luta contra as desigualdades sociais são as grandes prioridades do Programa de Ciências Humanas e Sociais da UNESCO no Brasil. Pratica-se uma abordagem avançada e estratégica, baseada no avanço do conhecimento e pesquisa em ciências sociais, com o propósito de subsidiar a formulação de políticas públicas e reforçar a capacitação e treinamento das competências dos recursos humanos. (UNESCO, 2006).

A influência dessa agência internacional é irrefutável, ao passo que, suas orientações e campanhas se alastram por países pobres penetrando nas políticas educacionais, ganhando cada vez mais espaço para atuar e *recomendar* medidas a serem adequadas ao contexto dos países que estão sob sua égide.

É possível afirmar que cada agência é criada para um determinado fim, mediante uma concepção de mundo e educação, baseado nessas visões as agências nesse direcionam seu discurso para a sociedade civil e a educação. Os documentos produzidos por agências internacionais apontam que, acabar com o analfabetismo é a possibilidade de combater as desigualdades sociais e principalmente abrandar a pobreza. Segundo o documento “[...] a educação deve encarar de frente este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades” (UNESCO, 1996, p.15).

Como os anos de 1990 foram um tempo de intensas mudanças e reformas, a UNESCO junto com especialistas voltaram sua atenção para a educação, divulgando o Relatório Delors (1996). Este documento deu ênfase às alterações que a população mundial vem enfrentando, destacou quais medidas deveriam ser adotadas para a educação, fornecendo elementos que abarquem essas transformações. A escola se mostra no papel principal de edificar tais recomendações, “[...] para fazer face a essas mudanças a escola não pode se prender na missão tradicional de transmitir conhecimentos. Cabe-lhe preocupar-se com a ética e a formação moral, bem como a triagem da massa de informações, para melhor organizá-las e interpretá-las” (UNESCO, 2004, p. 38).

O Relatório Delors procurou mostrar e enfatizar o papel da educação diante de uma sociedade com mudanças incertas e aceleradas. Deparamo-nos nesse documento com a supervalorização da educação, esta se tornou responsável por edificar a paz mundial, a liberdade, acabar com a pobreza, a desigualdade social e as guerras. Esse documento tem a finalidade de solidificar as ideias apresentadas em documentos anteriores, estratégias internacionais idealizadas para constituir uma educação capaz de modelar jovens e crianças a adaptarem - se as novas transformações que a sociedade enfrenta (UNESCO, 1996).

O documento Delors abordou que a tensão das novas tecnologias alimenta as expectativas da população, sendo indispensável executar a igualdade de oportunidades (leia-se *equidade*). A Comissão afirma que mediante essa realidade atualizou o conceito de *educação ao longo da vida*, tendo como objetivo conciliar competição, cooperação e solidariedade. Trata que o desenvolvimento das capacidades do homem está em constante crescimento, por essa razão é preciso acrescentar novas metas para esse conhecimento. Vejamos:

A Comissão não resistiu à tentação de acrescentar novas disciplinas, como o conhecimento de si mesmo e dos meios de manter a saúde física e psicológica, ou mesmo matérias que levem a conhecer melhor e preservar o meio ambiente natural. Contudo, os programas escolares estão cada vez mais sobrecarregados. **É necessário, pois, optar, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal** (UNESCO, 1996, p. 15, grifo nosso).

Rodrigues (2008, p. 12) discute que as matrizes históricas de *educação ao longo da vida*, são eixos orientadores do novo modelo de educação para o século XXI. Resumidamente, o projeto de educação apresentado pela UNESCO propõe o consenso entre os representantes dos Estados-nação, objetivando até os anos 2000 atender “[...] carências, necessidades educativas fundamentais, enfatizando-se, para isso, a cooperação horizontal, sub-regional, regional e internacional”. Com a finalidade de promover e disseminar ideais educacionais nos países latino-americanos recomenda-se a melhoria da qualidade de ensino, a formação integral e permanente do homem e “[...] o amparo à organização de uma sociedade mais justa, participativa e auto-determinante” (RODRIGUES, 2008, p. 12).

De acordo com Rizo (2010) debater um movimento em prol da política internacional para a educação, percebendo o mal-estar que impera na sociedade, a responsabilidade de salvar a humanidade, por meio da educação. As recomendações acabam focando na *globalização*, deixando lacunas numa sociedade cheia de incertezas e angústias.

No final do século XX e início do século XXI, a educação assumiu o papel de benfeitora para os males que alarmam a sociedade, investindo cada vez mais em desenvolvimento humano. Portanto, o próprio documento traz:

[...] não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas, entre outros caminhos e para além deles, **como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, a opressões, as guerras...** (UNESCO, 1996, p. 9, grifo nosso).

Com o propósito de recuar a pobreza os mecanismos utilizados seriam o conhecimento, a ciência e a educação, efetivando o *bem-estar* de um novo século e um novo sujeito. Dessa maneira, os sujeitos são dirigidos por uma organização mundial que propaga políticas de cunho humanitário, enfatiza a *globalização*, o fortalecimento das novas tecnologias de informação, mas não aponta soluções cabíveis, além da educação, para conter a fome, a miséria, o não acesso a informação. O enfoque dado à *globalização* no documento *Educação um Tesouro a Descobrir* (1996), mostra que a meta a ser atingida por agências internacionais, é abrir fronteiras para que nações partilhem seus conhecimentos como: *o avanço de tecnologias, descobertas científicas, colocando a democratização* (para os países considerados em desenvolvimento) *como um princípio norteador para a cooperação internacional*.

Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. Está em jogo – e aqui a Comissão teve o cuidado de ponderar bem os termos utilizados – a sobrevivência da humanidade (UNESCO, 1996, p. 16).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 55) abordam que os delineamentos para a educação do século XXI propostas pela UNESCO, tendem “[...] resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes”.

No mundo mais de um bilhão de seres humanos vivem numa pobreza abjeta, passando a maior parte deles fome todos os dias. Mais de 120 milhões de pessoas no mundo estão oficialmente no desemprego e muitas mais ainda no subemprego. Se nos países em desenvolvimento, o crescimento da população compromete a possibilidade de se alcançar níveis de vida mais elevados, outros fenômenos vêm acentuar o sentimento de uma crise social que atinge a maior parte dos países do mundo (UNESCO, 1996).

A desigualdade apresentada no Relatório Delors (1996) exaltou a *globalização* como uma política para reduzir os níveis de desigualdade social, porém o maior desafio é apontar nesse contexto mundializado as relações que ainda se mostram num ideal. A educação é apontada como viabilizadora para sanar os problemas da desigualdade social e da pobreza, promoverá os sujeitos para alcançarem lugar de destaque na sociedade, “[...] uma educação **adaptada** aos diferentes grupos minoritários surge como uma prioridade. Tem como finalidade levar as diferentes minorias a tomar nas mãos o seu próprio destino” (UNESCO, 1996, p. 58, grifo nosso).

De acordo com Rodrigues (2008) a perspectiva objetivada para a educação do século XXI, surge com as recomendações proclamadas em abundância por documentos, cúpulas organizadas pelas agências internacionais. Nesses *conselhos*, os documentos acentuam a paz e amenizam a exclusão e a pobreza. Observou-se no Relatório Delors (1996) que a solidariedade, a tolerância e o respeito mútuo são valores que a educação deve priorizar para edificá-la. A UNESCO busca projetos *personalizados* que fossem compatíveis com homem ideal para o século XXI, portanto “[...] uma primeira verificação relaciona-se com o agravamento das desigualdades, ligado ao aumento dos fenômenos de pobreza e de exclusão” (UNESCO, 1996, p. 52).

As potencialidades dos países desenvolvidos trazem discursos para a reestruturação dos sistemas educativos, mediante as transformações propostas pelos documentos. O objetivo maior de reorganização econômica é reforma de Estado e educação, reduzindo de custos para os cofres públicos e aumento na produtividade do trabalho. A educação transformou-se na base para amenizadora a desigualdade social e da pobreza, como se outros fatores, como diferenças sociais e de classe e distribuição de renda não colaborassem para tal acontecimento. Conforme Rizo (2005, p. 21) “a grande possibilidade de trânsito mundial fez [...] dos países desenvolvidos e imigrantes do Terceiro Mundo, que combalidos pela pobreza e desemprego chegassem a outras paragens em busca de vida melhor”.

A criação de projetos para a educação foi a maneira encontrada pela UNESCO para conter conflitos diagnosticados em diversos países, como problemas de desigualdade social e baixo índice de desenvolvimento humano. Para tal agência, a atuação da educação além de diminuir a violência em decorrência do crescimento da pobreza, em países com economias periféricas, a educação seria a exemplo do Brasil, um dos pilares para que os problemas, agora coletivos, fossem minimizados (RIZO, 2010). A adequação dos sujeitos às recomendações é para tornarem-se cidadãos universais ajudando a combater conflitos.

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos, a Comissão faz, pois, questão de afirmar sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo tanto das pessoas como das sociedades (UNESCO, 1996, p. 11).

O discurso da *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* deixa claro que o vínculo formado por agências internacionais sobre educação e desenvolvimento é muito forte. Uma questão importante, é apontar o apreço do Relatório Delors (1996) para com os avanços conquistados pelos países desenvolvidos, assinala esses progressos utópicos

(educação, paz, desenvolvimento social, entre outros) como a única forma de se alcançar o *bem-estar* mundial, eliminando assim a pobreza.

Cabe-lhes, ainda, propor novas perspectivas de desenvolvimento que levem à construção de um futuro melhor para os seus países. É sua tarefa, também, formar no domínio técnico e profissional, as futuras elites e os diplomados de nível médio e superior de que os seus países necessitam para poderem sair do ciclo de pobreza e de subdesenvolvimento em que atualmente se encontram enredados (UNESCO, 1996, p. 25).

O documento *Educação um tesouro a descobrir* (1996) salientou a necessidade de repensar e interligar as diferentes sequências da educação, centrando em propostas de uma educação para a vida. A experiência social da educação visa desenvolver os conhecimentos básicos como ler, escrever e contar, assumindo que a educação básica no mundo todo deve ser ampliada.

A compreensão de mundo e do outro, para a Comissão Internacional, seria auxiliar a transformação de interdependência em solidariedade. A educação manifesta-se com cunho insubstituível na formação de capacidades (UNESCO, 1996). As relações compreendidas pelo Relatório Delors (1996), demonstram que o ser humano está ligado ao meio em que ele vive, mediante essa compreensão faz-se necessário reformar os ensinamentos “[...] de acordo com uma visão de conjunto de laços que unem homens e mulheres ao meio ambiente [...]” (UNESCO, 1996, p. 47).

As exigências do novo século acrescentam a necessidade da solidariedade mundial, respeitando a diversidade cultural. A proximidade com o contexto da educação do campo é caracterizada neste trecho:

A educação deve, pois, procurar **tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referência que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas**. Há determinados ensinamentos que se revestem de uma importância fundamental a este respeito. O ensino da história, por exemplo, serviu muitas vezes, para alimentar identidades nacionais, pondo em relevo as diferenças e exaltando o sentimento de superioridade, essencialmente, porque se concebia numa perspectiva extra-científica. Pelo contrário, a exigência de verdade, que leva ao reconhecimento de que **“os grupos humanos, povos, nações, continentes, não são todos iguais”**, por isso mesmo, **“obriga-nos a olhar para além da experiência imediata, a aceitar e reconhecer a diferença, e a descobrir que os outros povos têm uma história, também ela, rica e instrutiva”**. O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade (UNESCO, 1996, p. 48, grifo nosso).

Rizo (2010, p. 56) destaca a necessidade de nortear princípios curriculares adequados para a diversidade dos povos, planejando processos que direcionem para “[...] a formação de sujeitos capazes de interferir em sua história e na história coletiva [...]”.

A motivação do documento em tela é traçar estratégias para uma educação à prova de crises das relações sociais. Segundo o documento, os conflitos que abalam a sociedade como: o agravamento das desigualdades, pobreza e exclusão, colocam em perigo a coesão social. Diante de tais situações, o crescimento populacional compromete o desenvolvimento e a possibilidade de melhoria de vida (UNESCO, 1996).

O desenraizamento ligado às migrações e ao êxodo rural, o desmembramento das famílias, a urbanização desordenada, a ruptura das solidariedades tradicionais de vizinhança, lançam muitos grupos e indivíduos no isolamento e na marginalização, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento. A crise social do mundo atual conjuga-se com uma crise moral, e vem acompanhada do desenvolvimento da violência e da criminalidade. A ruptura dos laços de vizinhança manifesta-se no aumento dramático dos conflitos interétnicos, que parece ser um dos traços característicos dos finais do século XX (UNESCO, 1996, p. 52, grifo nosso).

Para corresponder aos questionamentos do século XXI, a Comissão Internacional estabeleceu condicionalidades a partir de diretrizes “[...] educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação, trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; e educação, pesquisa e ciência” (RIZO, 2010, p. 59). De acordo com Rizo (2010) a meta da Comissão Internacional é focalizar o âmbito educacional com o menor número de indicações, alcançando o âmago da situação educacional mundial e determinando parâmetros para o futuro.

Ao mesmo tempo, que a Comissão Internacional delimita ações para a educação, aborda a concepção e redefinição do papel do Estado no âmbito das diversidades e da educação para o pluralismo.

Neste contexto, **a definição de uma educação adaptada aos diferentes grupos minoritários surge como uma prioridade.** Tem como finalidade levar as diferentes minorias a tomar nas mãos o seu próprio destino. Além deste princípio, que teve a unanimidade da Comissão, colocam-se contudo problemas muito complexos, especialmente quanto à questão da língua de ensino. Reunidas as necessárias condições é de preconizar uma educação bilíngue, começando, nos primeiros níveis do sistema escolar, pelo ensino em língua materna e passando, depois, para o ensino numa língua mais utilizada como meio de comunicação. Contudo, **deve-se estar constantemente atento ao risco de isolamento das minorias.** De fato, há que evitar que um igualitarismo intercultural, mal entendido, **encerre essas minorias em guetos linguísticos e culturais que se transformam em guetos econômicos** (UNESCO, 1996, p. 58, grifo nosso).

O tipo de formação referenciada no documento *Educação um tesouro a descobrir*, solidifica que o Estado não é o único responsável por assuntos do campo educacional, mas também o cidadão comum (RIZO, 2010). A proposta do Relatório Delors compete na formação e desenvolvimento do ser humano, mediante essas vertentes propõe quatro pilares voltados para a educação.

Aprender a conhecer [...] combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: **aprender a aprender**, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. **Aprender a fazer** [...] a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe [...]. **Aprender viver juntos** desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. **Aprender a ser**, [...] para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com [...] maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal (UNESCO, 1996, p. 91-101, grifo nosso).

O documento visa empreender que a educação está intimamente ligada às políticas de combate aos problemas sociais, colocando a educação como importante agente, para que os sujeitos saiam da situação de vulnerabilidade, atuando no crescimento econômico e participando ativamente do mercado de trabalho. A educação se tornou um passaporte para desenvolver sujeitos capazes de entender e respeitar as diferenças e assim realizar o progresso da humanidade (NOMA; LARA, 2009).

No entanto, os desafios estão relacionados à maneira de se ensinar e como se ensinar, acarretando em muitos países na falta de políticas educacionais capazes de suprir tais exigências, como a proposta do Relatório Delors (1996). Preconizando que a educação seja contínua, de modo que todos os meios sociais eduquem e façam também o papel da escola, “o primeiro objetivo dos sistemas educativos deve ser reduzir a vulnerabilidade social [...] e dos desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso da pobreza e da exclusão” (UNESCO, 1996, p. 140).

A educação ainda é colocada como meio para a promoção individual. A importância dada à educação como um meio de combater a pobreza é explorada nos documentos de forma clara, denotando as *condicionalidades* que os Estados-membros seguindo metas estabelecidas pela UNESCO, penetrando nas políticas educacionais conclamando a sociedade civil para atuar não como fiscalizadora dessas recomendações, mas, sim como agentes executores.

3.1.6 – Dos documentos ao consenso educacional brasileiro

As orientações políticas emanadas das agências internacionais “[...] estão aquém e além das palavras que os compõem” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427). Ressaltamos anteriormente as recomendações propostas nos documentos internacionais no que tange a educação brasileira e apresentamos o eixo norteador dessa pesquisa à educação do, no e para campo.

Determinamos a análise de documentos como objeto produtor de orientações políticas, a fim de acentuar as mudanças ocorridas na conjuntura educacional brasileira, depreendendo a proliferação de documentos direcionados a reforma educacional brasileira, em conformidade com a mundialização do capital. Shiroma, Campos e Garcia (2005) relatam que a partir dos anos de 1990, a política educacional era retratada com argumentos de competitividade, produtividade, eficiência e eficácia. No entanto, as publicações nacionais e internacionais passaram a utilizar de preceitos mais humanitários para a educação como: *equidade, coesão social, justiça, inclusão e oportunidade*. Prescrições que fizeram diferença para a política educacional em tempos de transição.

A democratização do Brasil em meados anos de 1980, soma-se a crise econômica interna e o regime civil-militar. Concomitantemente, a política educacional dos anos de 1990 no Brasil é fruto desse movimento da história educacional brasileira, atrelada aos direcionamentos internacionais. Os projetos internacionais destinados à reforma da educação no século XX, dos países considerados em desenvolvimento apresentavam para a discussão a reforma educacional como reforma da sociedade, dimensionando que o sucesso da segunda depende da primeira.

O primeiro foco de análise volta-se para a União, em que a educação é apresentada na Constituição Federal (CF) de 1988, como parte dos Direitos Sociais, no Capítulo II, art. 6º “são direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 22 grifo nosso). Dando continuidade na letra da lei no que se refere à educação no art. 7, do Capítulo II, inciso IV, destaca que “são direitos dos trabalhadores urbanos e **rurais**, além de outros que visem à melhoria de sua condição social [...] IV- salário mínimo fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender as suas necessidades vitais básicas e a de sua família com moradia, alimentação, **educação**, saúde [...]” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Vieira (2000) pontua que a União enquanto formuladora de políticas nacionais de educação explicita discursos na lógica educacional, procurando polarizar as doutrinas socioideológicas internacionais. A Constituição aborda em seu art. 22, inciso XXIV que “compete privativamente à União legislar sobre [...] diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988).

É importante lembrar que a política educacional do Brasil está atrelada as contradições imanes do Estado e da sociedade. Essa política resulta de articulações compreendidas no âmbito do Poder Público e demais agentes sociopolíticos, assim como o MST. Tal somatória resulta na materialidade histórica, transformando e demarcando o papel da educação no país. Compreender a totalidade do processo educacional requer investigar:

[...] sua face mais oculta, que se traduz no papel dos outros atores envolvidos na condução dessa política [...] a política educacional não resulta apenas da deliberação exclusiva da burocracia. Antes constitui-se como fruto da complexa relação que se estabelece entre o Estado e as forças sociais que logram êxito em fazer valer seus interesses junto ao aparato estatal (VIEIRA, 1990, p. 1-3).

A CF 1988 teve importantes personagens no cenário político da educação, a luta dos movimentos sociais para a garantia de uma educação que fosse pública, gratuita e de qualidade, sendo respaldada por órgãos jurídicos para efetivação de sua garantia, expressa “[...] quando se discutiam os pontos a serem abarcados pela nova carta magna do Brasil, o engajamento dos profissionais da área por meio de associações representativas foi bastante intenso [...]” (PERONI, 2003, p. 19).

A Constituição Federal de 1988 buscou abranger a educação não apenas em seus Direitos Sociais, mas como se afirma em seu art. 205 “**a educação**, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 1988, grifo nosso). E ainda no art. 206 “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola** [...]” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Pontua-se com primazia que a educação é relatada na CF 1988 com “[...] a formulação de gratuidade assegurando-a em todos os níveis da rede pública [...]” (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

A Carta Magna brasileira relata que o ensino deve ter igualdade de condição, acesso e permanência da criança, jovem e adulto na escola. No entanto dados da UNICEF (2009) demonstram que há 2,4% de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos fora da escola, em números reais isso representa mais de 680 mil crianças fora da escola. Notavelmente, a falta

de fiscalização e de cumprimento do Estado no que tange a garantia de *educação para todos*, faz com que o cenário educacional seja de qualidade precária. A falta de investimento na educação representa as condicionalidades internacionais propostas aos países signatários, ou seja, todos os meios sociais devem educar e fazer o papel da escola.

As dimensões dessa problemática não se resumem apenas a educação urbana, mas, sim a educação do campo. Todavia, é no campo que se encontra a extrema pobreza e os altos índices de analfabetismo, visto que, não há investimento do Poder Público para esta política educacional. Logo, há um aumento significativo de crianças fora da sala de aula, devido ao fechamento de escolas camponesas e itinerantes. Segundo dados da UNICEF (2009, p. 61):

[...] a escolaridade média da população rural de 15 anos ou mais corresponde a menos da metade do índice entre a população da área urbana. Enquanto a população urbana possui em média, 8,5 anos de estudos concluídos com sucesso, a rural tem apenas 4,5. No nordeste, a situação é mais grave: a população rural da região tem, em média, apenas 3,1 anos de escolaridade. Menos da metade do que a população urbana. Do total da população rural com 15 anos ou mais, 25,8% são analfabetos. Esse indicador entre os habitantes da área urbana é de 8,7%. Apenas pouco mais de um quinto dos adolescentes da área rural está matriculado no Ensino Médio. [...] nas escolas do campo, a defasagem idade-série nas séries iniciais do Ensino Fundamental é de 41,4%. Nos anos finais é de 56% e no Ensino Médio sobe para 59,1%.

Os dados supracitados demonstraram um expressivo contingente de analfabetos que vivem no campo. E, tais índices apontam para a falta de uma efetiva política de Estado para o campo. O não repasse de verbas para a construção, manutenção e permanência de crianças na escola do campo são questões preocupantes. A CF 1988 aponta em seu Capítulo III, Seção I da Educação, art. 208 que **“o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I-educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A população do campo encontra-se, pelo estudo empreendido em extrema vulnerabilidade, consequência do descaso histórico perpassado ao longo do tempo, acarretando em altos índices de analfabetismo, extrema pobreza e o baixíssimo desempenho escolar. A tabela abaixo faz um comparativo das taxas de analfabetismo campo-cidade.

Tabela 8 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação do domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004

<i>Regiões Geográficas</i>	Taxa de Analfabetismo (%)					
	Total		Urbana		Rural	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	13,6	11,4	10,3	8,7	29,8	25,4
Norte	16,3	12,7	11,2	9,7	29,9	22,2
Nordeste	26,2	22,4	19,5	16,8	42,7	37,7
Sudeste	8,1	6,6	7	5,8	19,3	16,7
Sul	7,7	6,3	6,5	5,4	12,5	10,4
Centro-Oeste	10,8	9,2	9,4	8	19,9	16,9

Fonte: IBGE, 2005.

Observa-se a disparidade das regiões geográficas que concentram melhores condições socioeconômicas, tais regiões (Sul e Sudeste) apresentam certo equilíbrio nas taxas de analfabetismo no campo e na cidade. Todavia a porcentagem nacional é preocupante, pois estes dados demonstram que para universalizar a educação o campo e a cidade estão bem distantes.

3.1.7 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9394/1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁷³ foi aprovada em 17 de dezembro de 1996, pelo Congresso Nacional, após ser relatado pelo deputado Jorge Hage (PSDB-BA). Sua promulgação ocorreu em 20 de dezembro de 1996, dispondo de 92 artigos, a LDB n.º 9394/96 também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, efetivada no primeiro mandato no governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1994-1998). De acordo com Saviani (2008a, p. 57):

[...] de início importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional. Esta manteve-se mobilizada principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional: 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),

⁷³ Em dezembro de 1988, teve início a tramitação do projeto da LDB, que foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 (CARVALHO, 2012, p. 255).

OAB, SBF, SNPC, UBES, UNDIME e UNE, além das seguintes entidades convidadas CNBB, INEP e EAC⁷⁴.

Durante o tempo de tramitação ocorrido na Câmara dos Deputados, diversos agentes como educadores, políticos e a sociedade, defenderam interesses totalmente antagônicos. O projeto pedagógico educacional brasileiro estava a par de contradições, à medida que fosse discutido evidenciava dispositivos heterogêneos difíceis de conciliar (SAVIANI, 2008a).

A LDB 9394/96 estabelece diretrizes para a educação nacional, o objetivo desta lei é a formação básica do cidadão com qualidade. Dos princípios e fins da educação nacional fica estabelecido no art. 2, que, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade **o pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A preocupação com a qualidade da educação nacional, com o desenvolvimento da cidadania e competitividade, tem estado presente no ideário pedagógico nacional desde a promulgação da CF 1988. De acordo com Vieira (2000), à medida que, se analisa a LDB percebemos que o modelo adotado na lei de o educando exercitar sua cidadania e qualificar-se para o trabalho, expõe em pormenores a articulação com o neoliberalismo semeado no país. Pelo exposto entende-se a questão sobre o direito e a qualidade de ensino que nada mais é, do que, obter o maior retorno possível do investimento educacional para o capital. Pois, a educação é a categoria de trabalho não material.

Outro aspecto destacado é a perspectiva de qualidade total da educação, lembramos que o processo de produção fabril não se aplica a vivência escolar, cabe destacar que “[...] qualquer iniciativa de adaptação de um modelo de administração empresarial para uma

⁷⁴ 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).

instituição educacional deve ser feito em estreita observância à sua especificidade” (VIEIRA, 2000, p. 46). Pensar em qualidade e competitividade para a educação é vincular os sistemas de ensino aos processos de *reengenharia*, e não mais ter na educação, a força de uma alternativa emancipadora, isto “[...] porque a forma contemporânea do capital não opera por inclusão, mas por exclusão” (CHAUÍ, 1994, p. 6).

Aos que desfrutam da permanência e da inclusão na escola deparam-se com condições precárias de ensino tanto em fatores de estrutura física, quanto a desmotivação de professores devido ao baixíssimo salário. Todavia, a LDB 9394/96 em seu Título III, do Direito a Educação e do Dever de Educar, aborda no art. 4 que é “[...] dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IX – padrões mínimos de qualidade de ensino [...]” (BRASIL, 1996). Vieira (2000, p. 50) afirma que:

[...] numa sociedade onde há lugar para a livre iniciativa, a escola pública é a escola do cidadão. Ou seja, aquela que deveria formar a todos, independentemente de etnia, gênero, confissão religiosa ou classe social. A escola privada por sua vez, é a escola de opção para onde convergem os filhos dos cidadãos que desejam uma educação diferenciada para os seus. Mas, a escola do cidadão [...] acaba por constituir-se na escola dos sem opção.

A escola pública vira espaço de abrigo àqueles desprovidos de bens materiais e que necessitam de uma educação fundamental gratuita, atendendo aos preceitos humanitários compactuados na esfera nacional e internacional. Desse modo, a escola privada destina-se àqueles que podem pagar por um *serviço* educacional diferenciado e com melhor estrutura física, às vezes, até mesmo pedagógica. Neste momento inicia-se a divisão escolar e principalmente as divergências de classes sociais. Ainda que, “[...] as desigualdades sociais e econômicas não sejam geradas no âmbito da escola, tendem a aprofundar-se em seu interior através dessa dinâmica de apartação” (VIEIRA, 2000, p. 50).

A educação do campo sempre foi negada ao trabalhador do campo devido à separação social. Leite (2002) assesta que a educação rural serviu de base para estruturar a mão de obra barata, vinculada ao sistema capitalista, pois, a educação rural proposta por agentes político-econômicos visava o ensino técnico, a aprendizagem ficava restrita a produção agrícola. Desse modo, Fonseca (1985, p. 80) aborda que a educação rural lembra “[...] a escolinha cai-não-cai, ali num canto da roça, a professorinha dali mesmo, os recursos, tudo como é o resto da regra do pobre [...]”.

Souza (2006a) discute que a concepção de educação rural expressa nos documentos nacionais, declarados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), preocupa-se em

transmitir o ensino técnico a essas populações, pois o meio rural é tido como lugar de atraso. A autora caracteriza que é preciso romper com este paradigma porque a educação do campo expressa materialidade de luta dos movimentos sociais do campo, o MST procura instituir uma educação emancipadora, valorizando a cultura e identidade dos povos do campo.

Embora o Poder Público direcione mais políticas educacionais ao sistema urbano de ensino, a LDB 9394/96 contemplou a educação rural, direcionando um planejamento educacional diferenciado para a população camponesa. Para Leite (2002) a meta envolvendo a educação rural não se desvincula das questões sociopolíticas que envolvem as contradições e reproduções do Estado e da sociedade. Pois a educação rural nos preceitos emanados das autoridades legislativas direciona uma educação fundamentada na cidadania e na solidariedade humana. A saber, “[...] a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, LDB 9394/96, art.1, § 2º).

Para tanto, o art. 28 da mesma lei sinaliza que “na oferta de educação básica rural, os sistemas de ensino promoverão as **adaptações** necessárias à **sua adequação**, às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Em termos das prescrições legais promove-se uma educação do campo com calendário escolar próprio, de modo “[...] a favorecer a escolaridade rural com base na sazonalidade do plantio/colheita e outras dimensões sócio-culturais do campo” (LEITE, 2002, p. 54).

Com o decorrer da luta pela terra e da educação manifestada fortemente pelo MST nos anos de 1990, como já se relatou no início desta seção, com a abertura legal de política educacional para o campo por meio da LDB 9394/96, as discussões contribuíram para o fortalecimento do aparato legal do direito a educação do campo. A determinação geral presente no art. 28, da LDB 9394/96, conta com três incisos que visam à garantia do direito a educação do campo:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo **adequação** ao calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – **adequação** à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A definição presente neste *caput* do art. 28 direciona para que a educação do campo se *desurbanize*, ou seja, tenha sua própria característica. Propõe uma organização escolar adequada as situações rurais, não desviando o homem do campo de seu trabalho com a terra. O avanço legal instituiu uma nova maneira de organizar a política educacional para o campo,

pois “[...] as meras adaptações do urbano para o rural não satisfazem mais” (SILVA; CECÍLIO; HIROSE, 2010, p. 182).

Ao mesmo tempo em que a lei garante avanços, o MST estabelece seus objetivos e perspectivas para a educação do, no e para o campo. Assim, para o MST o trabalho não é algo apenas manual ou intelectual, a educação faz parte da união integral de ambos. Destarte, “[...] numa visão de sociedade igualitária, temos que considerar produtivo todo trabalho que seja necessário para garantir a qualidade da vida social” (MST, 2005, p. 92).

As mudanças educacionais ocorridas no sistema educativo brasileiro não contemplaram a precisão orgânica do MST, que apregoa a emancipação humana, sendo a educação um dos meios. O Brasil vale-se das agendas internacionais que divulgam o ensino mínimo, levando o país a dependência do capitalismo transnacional. Por isso estas análises merecem destaque nesta seção, as disposições legais conquistadas e reconhecidas no âmbito nacional no que confere a educação do campo. Somente por meio da luta coletiva dos sujeitos do campo, será possível efetivar o direito a educação do, no e para o campo.

3.1.8 – Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB - 001/02

A educação do campo foi foco de discussões pelos movimentos sociais do campo, o MST, a partir dos anos de 1990, porém, os debates não ficaram restritos ao movimento, expandiu-se adentrando as universidades, órgãos normativos e até mesmo agências internacionais.

Com os anos de 1990, sobrevieram reformas estruturais e educacionais a oferta de *educação para todos*, era o *chamariz* para o novo advento educacional brasileiro, além da questão de erradicar a pobreza com o auxílio da mobilidade social, como veio sendo demonstrado ao longo desta pesquisa. Assim, após inúmeras discussões sinalizadas por um movimento de cunho político e pedagógico, o MST organizou-se para lutar por políticas públicas para o campo.

Devido a esse contexto, aconteceu a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em julho de 1998, em Luziânia-GO, com o apoio e organização da CNBB, Universidade de Brasília (UnB), MST, UNESCO e UNICEF. A necessidade de realizar a Conferência Nacional se deu ao fato da necessidade de consolidar o processo de política e legislação da educação do campo. Em vista disso, a educação do campo não se edifica isoladamente, mas por meio de ações, relações e lutas dos povos do campo.

Nascimento (2009, p. 190) acrescenta que “[...] há conflitos e consensos, dificuldades e possibilidades, limitações e avanços próprios de qualquer processo educativo vivenciado, quando ele é constituído coletivamente”. Neste sentido, o movimento sociopolítico da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo objetivava eliminar exclusões, desigualdades e o estereótipo de que a população que vive no campo é atrasada. Esta tendência excludente direciona a inserção de políticas compensatórias e marginalizadas à população do campo, embora os sujeitos vivam em uma sociedade contraditória e capitalista “[...] passam a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também inclui iniciativas no campo da educação” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, p. 5).

O desafio para o governo e a sociedade brasileira no que tange a educação do e no campo é promover a garantia de uma educação ao camponês, dando acesso aos 71,8% de jovens entre 15 e 17 anos a frequentarem a escola voltada aos interesses da vida no campo (BRASIL, 2004).

A Conferência Nacional foi um espaço processual “[...] amplo de articulação política e elaboração de idéias” (MUNARIM, 2008, p. 63). Enfatizamos o quão importante foram essas ações, após esta organização social-coletiva as entidades participadoras da Conferência perceberam que o processo tinha apenas começado “[...] e para isso constituíram a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, com sede em Brasília” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 23).

Desta forma organizou-se um movimento social coletivo, destinado a engendrar a educação do campo, valendo-se da perspectiva educativa básica para ampliar os níveis escolares de educação do e no campo. O propósito do MST ao efetivar a Conferência Por uma Educação do campo e a Articulação Nacional foi de estabelecer ações coletivas que constituísse a educação do campo em sua materialidade histórica. A despeito, as propostas e ações:

[...] ocorreram fora do Estado, ou mais que isso, tendo Governo da União daquele momento contrário às proposições que se construíram, a decisão dos sujeitos do Movimento já era a de cultivar tais proposições no interior do Estado como política pública, o que denota uma determinada qualidade de movimento social (MUNARIM, 2008, p. 64).

O propósito do MST não era agir contra o Estado visando destruí-lo, mas transpor suas contradições no sentido de modificá-lo. Mediante as atividades realizadas pela Articulação Nacional, o movimento social do campo – MST colocou um *pé* dentro do Estado,

conquistando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 01/2002.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo aprovada pelo CNE e instituída junto ao MEC em 2004, representam:

[...] as reivindicações históricas e mais acentuadas na última década, por parte das organizações e movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade social para todos os povos 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, 2004, p. 3).

A implementação das Diretrizes Operacionais é resultado da luta dos movimentos sociais do campo, em destaque o MST, que lutaram por uma educação pública, de qualidade e que atenda as reais necessidades dos povos do campo. O relatório das Diretrizes Operacionais estabelece orientações e responsabilidades para todos os níveis de ensino, visando o direito de educação para todos, assim “[...] implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão” (BRASIL, 2004, p. 4). A educação do campo é caracterizada em sua diversidade de povos, que durante muito tempo ficaram à margem da exclusão social e educacional.

Apesar da educação do campo ser tratada na legislação brasileira como educação rural, a educação do campo é muito mais ampla do que a estreita visão apresentada na legislação. A educação do campo identifica e resgata os valores culturais e humanos do homem do campo, promove o trabalho pedagógico aliado ao trabalho material.

À luz do exposto, as Diretrizes Operacionais definem princípios norteadores e pedagógicos para que as escolas camponesas adéquem seus projetos aos demais documentos normativos do MEC como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio.

As Diretrizes Operacionais pronunciam que a escola do campo tem sua identidade própria e que o Poder Público deve garantir desde a educação básica, ao ensino médio e técnico (BRASIL, 2004). Definem-se as propostas pedagógicas para as escolas do campo, apresentadas abaixo:

Art. 7º - É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do

calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º - o ano letivo, observado o disposto nos arts. 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independentemente do ano civil.

§ 2º - as atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade do ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (BRASIL, 2004, p. 39).

O documento das Diretrizes Operacionais apresenta seis diretrizes no que compete ao sistema de ensino:

Art. 8º - As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I-articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade de vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º - As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. – O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no art. 14 da LDB, 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.

Art. 11. – Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no §1º do art. 1 da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL, 2004, p. 39-40).

Nas Diretrizes Operacionais, o Poder Público delimita um conjunto de orientações que tem por finalidade universalizar o acesso à educação básica nas escolas do campo. Bem como estabelecer princípios para formação da cidadania “[...] e para a inserção dos sujeitos do campo no mundo do trabalho, o que permitiria a ampliação do desenvolvimento social, de

uma economia justa e tendo como eixo norteador uma sociedade ecologicamente sustentável” (NASCIMENTO, 2009, p. 191). Desse modo, para o cumprimento dessas recomendações as Diretrizes Operacionais abrangem componentes necessários, como a formação de professores.

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, 2004, p. 41).

Para as Diretrizes Operacionais além de delimitar requisitos para à atuação de professores nas escolas do campo, compreende indicações para o financiamento. A saber:

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no art. 212 e no art. 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos arts. 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei n.º 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei n.º 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios com atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III-remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem no mínimo, o disposto nos arts. 13, 61, 62 e 67 da LDB (BRASIL, 2004, p. 41-42).

A questão do financiamento, de acordo com Nascimento (2009, p. 193) “[...] tornou-se um grande gargalo de condicionantes que impedem a efetivação de políticas públicas destinadas aos povos do campo”. Salientamos que a conquista das Diretrizes Operacionais em 2002, além de ser um ponto de chegada para o MST diante de tantas lutas e articulações, torna-se o ponto principal de uma marcha para que se institua a política educacional para o campo. Mencionamos que:

[...] a implantação dessas Diretrizes, por ser exatamente uma força positiva que amplia os direitos historicamente negados aos povos do campo, constitui um marco que fortalece também uma disputa ideológica entre os empresários do capital ligados ao mundo do agronegócio e os povos do campo inseridos que levantam a bandeira política da agricultura familiar camponesa. São **hegemonias em disputa** onde, os primeiros buscam desqualificar as 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 negado exatamente por aqueles, que, neste momento, colocam-se contrários à sua implementação (NASCIMENTO, 2009, p. 193-194, grifo do autor).

Ponderamos fatos e elementos, a fim de chegar a uma análise de que a implementação das Diretrizes relaciona-se “[...] ao paradigma econômico necessário ao campo brasileiro” (NASCIMENTO, 2009, p. 194).

Compreendemos como necessárias todas as análises aqui empreendidas, sobre a política educacional para o campo em documentos internacionais e nacionais. A intenção foi compreender as orientações para a educação na dinâmica capitalista, sem isolar fatos ou utilizar de princípios doutrinários, momentos que pudessem comprometer esta dissertação. Por isso, indagamos que a educação, bem como a educação do campo, está intrínseca ao desenvolvimento econômico do país. A partir dessa realidade analisamos as contradições, hegemonias e reproduções presentes nos documentos.

A educação do campo ainda é tratada como uma política de caráter compensatório nos documentos apresentados como UNESCO, CEPAL e Banco Mundial e também nos documentos oficiais do MEC. O quadro abaixo apresenta as categorias políticas destinadas à educação do campo por documentos internacionais, lembramos que as categorias apresentadas no quadro abaixo não serão analisadas, mas é uma forma de exemplificar os termos que encontramos nos documentos internacionais e nacionais.

Tabela 9 - Categorias disseminadas por agências internacionais no que tange a educação, em destaque a educação do campo/rural

Banco Mundial	Banco Mundial	CEPAL	CEPAL	UNESCO	UNESCO
<i>Prioridades y estrategias para la educación (1996)</i>	<i>Combate à pobreza rural no Brasil: uma estratégia integrada (2001)</i>	<i>Educación e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (1995)</i>	<i>La CEPAL en sus 50 años (2000)</i>	<i>Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990)</i>	<i>Educación: un tesouro a descobrir (1996)</i>
- desenvolvimento; - crescimento econômico; - pobreza; - direito; - equidade; - qualidade; - flexibilidade; - sustentabilidade; - gestão democrática; - cidadania; - rural;	- pobreza; - desenvolvimento; - equidade; - diversidade; - direito; - produtividade; - flexibilidade; - sustentabilidade; - rural; - qualidade; - qualificação;	- universalização; - qualidade; - equidade; - cidadania; - produtividade; - adequação; - diversidade; - pobreza;	- pobreza; - desenvolvimento; - equidade; - direito; - rural; - qualidade; - progresso; - diversidade; - capacitação; - universalização;	- flexibilidade; - diversidade; - cidadania; - universalização; - equidade; - qualidade; - desenvolvimento; - gestão democrática; - pobreza; - adequação; - justiça social; - guetos;	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos do Banco Mundial (1996 e 2001), CEPAL (1995 e 2000) e UNESCO (1990 e 1996).

Observa-se que as recomendações políticas retratadas nos documentos internacionais encontram-se nos documentos oficiais do MEC, no que tange a educação do campo.

Tabela 10 - Categorias dos documentos preconizados pelo MEC, no que tange a educação do campo/rural

Constituição Federal de 1988	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n.º 9394/96	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - 2002
- direito; - igualdade; - gratuidade; - cooperação; - desenvolvimento; - cidadania; - qualificação.	- qualidade; - cidadania; - igualdade; - prática social; - gratuidade; - universalização; - regime de colaboração entre estados, municípios e a União; - descentralização; - gestão democrática; - educação básica; - adaptação; - currículo; - metodologia apropriada; - organização escolar própria; - adequação.	- qualidade; - igualdade; - inclusão; - adaptação; - cidadania; - justiça social; - flexibilização; - organização escolar própria; - gestão democrática; - desenvolvimento; - adequação.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96 e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo 2002.

Vieira (2001a, p.43) expõe que desde os anos de 1990, “[...] a política educacional contemporânea diz respeito às chamadas políticas das organizações internacionais para a educação brasileira, as quais suscitam novas formas de regulação e gestão da educação no país”.

A reforma política-educacional acordada entre Brasil e agências internacionais despertou as análises críticas, aqui empreendidas. Ao longo desta seção debatemos sobre a política da educação do campo e o papel que os documentos propalados pelo Banco Mundial, CEPAL e UNESCO desempenharam no sistema educacional brasileiro. Um exemplo das inferências socioideológicas destas agências, são os termos encontrados nas leis normativas que regem a educação brasileira, em destaque as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Mesmo que a efetivação das Diretrizes Operacionais seja fruto da luta dos movimentos sociais do Campo, nota-se que ainda traz inspiração das condicionalidades internacionais. Ao posto que, para responder a essas indagações foi necessário resgatar o passado na primeira seção, pois as raízes da educação do campo prescindem de um olhar na totalidade.

As categorias discursivas explicitadas nessa seção demonstram que, a educação é desenvolvida e promovida no âmbito do Estado, como precursora do desenvolvimento social e econômico. Os termos como *cidadania, inclusão, qualidade e trabalho* são fatores que se não olhados de forma crítica e não (re) significados os termos podem enfraquecem a luta por uma política educacional para o campo. O MST, mesmo que em alguns períodos históricos tiveram que se submeter as contradições e reproduções propostas nos documentos oficiais, delineiam caminhos para uma educação contra-hegemônica, estando além da sociedade mercantil, alienada e intolerante.

4. POLÍTICA EDUCACIONAL E A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ

O objetivo desta seção foi investigar a política educacional e a trajetória da Educação do Campo no Paraná. O caminho percorrido até o momento foi revisitar o passado resgatando o tempo e o espaço das transformações que marcaram o processo histórico-social do Brasil, regido pela natureza predatória do capitalismo, como forma de apreender a dinâmica que rege a sociedade e sistema educacional brasileiro. Delineamos os pressupostos históricos da educação do campo, a fim de analisar as estratégias para a política educacional advindas de agências internacionais, que utilizam da educação para combater a pobreza rural no país, sem, contudo, perder o foco desta pesquisa sustentada na educação do campo. As articulações aqui apresentadas definem o percurso desta seção, optou-se por: 1) evidenciar a história do MST no estado do Paraná; 2) desvelar o desafio da política educacional do campo a partir de documentos propostos pela SEED e analisar as ações do Estado em relação às práticas educativas do MST.

4.1 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra: das grilagens às ocupações no Paraná

“O problema da pobreza rural está no latifúndio e não nos pobres” (Cândido Grzybowski).

As análises a respeito da educação do campo estão compreendidas nas relações sociais que mobilizam o MST, pois, são os trabalhadores do campo que integram a classe de trabalhadores da educação camponesa. Quando abordamos a respeito da educação para a classe trabalhadora, evidenciamos a divisão social de classes, a partir do momento que os trabalhadores tomarem consciência (a conscientização é um dos fatores para a emancipação) da sua condição de *escravo* do capitalismo irá lutar contra a hegemonia capitalista.

Por meio da luta contra os efeitos perversos da macroeconomia mundializada, o MST passa a se organizar no ano de 1984, na região Sul do país. Em meados de 1985, acontece o I Congresso Nacional dos Sem-Terra em Curitiba, Paraná. Para Stédile (1993, p. 30-31):

[...] Esse encontro nacional representou [...] a fundação e a organização de um movimento de camponeses sem terra, a nível nacional, que iria se articular para lutar por terra e pela Reforma Agrária. Aí nasceu o Movimento Sem Terra, como uma articulação dos diversos movimentos que estavam acontecendo a nível localizado. E foi então batizado como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

De acordo com Brandão (2003) o I Congresso Nacional do MST teve a participação de 1.500 pessoas de 22 estados brasileiros, diversos sindicatos e representantes de movimentos sociais do campo pertencentes à América Latina estavam presentes no Congresso. A partir deste I Congresso Nacional, o MST começou a caminhada pela construção e consolidação nacional da luta pela terra.

O movimento buscou articular às lutas isoladas, que ocorriam em diferentes estados brasileiros, a lutar coletivamente pela terra. Essa articulação ganhou forças quando em 1984, o MST ocupou um grande latifúndio no município de Manguinhos-PR, conhecido como Fazenda Chopim. No uso de suas atribuições “[...] o governo Federal desapropriou 10 mil hectares da fazenda, onde assentou os acampados e as famílias que haviam ocupado a Reserva do Incra e a Fazenda Mineira” (MORISSAWA, 2001, p. 130).

No Decreto n.º 94.756, de 10 de agosto de 1987, o então presidente da república José Sarney (1985-1990) sanciona a desapropriação do imóvel rural, situado no município de Manguinhos no estado do Paraná, para fim de Reforma Agrária (BRASIL, 1987). Morissawa (2001) debate que essas lutas e conquistas formaram a base do MST no estado do Paraná, e outros movimentos sociais do campo organizados passaram a integrar o MST, tais como: o Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Oeste do Paraná (MASTRO); o Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Sudoeste (MASTES); o Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Norte do Paraná (MASTEN); o Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Centro Oeste do Paraná (MASTRECO) e o Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Litoral do Paraná (MASTEL).

A unificação dos movimentos de agricultores ao MST foi a união de forças da classe trabalhadora camponesa para combater as mazelas do capital. Por meio de um núcleo de apoio de estudos a respeito da teoria materialista, o movimento dos trabalhadores Sem-Terra passou a compreender o “[...] percurso da alienação humana em todas as suas formas, ou seja, a sociedade capitalista regida pelo modo de produção capitalista” (BORBA, 2008, p. 17). Para elucidar a gênese do MST, Caldart (2004) apresenta três fatores que deram a possibilidade de integração do movimento camponês; o primeiro foram às transformações socioeconômicas na agricultura do Brasil, em segundo lugar os elementos socioculturais e políticos que permearam a organização dos trabalhadores e em terceiro os fatos históricos que dão força e resistência ao MST para continuar a luta. Exemplo foi “[...] a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, expropriando milhares de camponeses, deu origem, em 1980, ao Movimento Justiça e Terra, um dos precursores do MST no estado do Paraná” (GUHUR, 2010, p. 43).

A Carta de Goiânia (1982) relata a importância da luta coletiva pela terra, e que a ocupação de terras é a maneira de pressionar o Estado a aplicar a lei de desapropriação para os devidos fins da Reforma Agrária. Vejamos a Carta destinada a todos os trabalhadores rurais Sem-Terra.

Figura 6 - Objetivos do movimento em gestação

A Carta de Goiânia

Aos companheiros Sem-Terra do Brasil

Nós trabalhadores sem terra, [...] queremos [...] fazer um convite a todos para que entrem na luta pela **conquista e defesa da terra** e dos direitos que nos são negados.

[...] Toda luta é difícil, porque ela exige muito esforço e uma dedicação comprometida. Lamentamos e protestamos pela perda de muitos companheiros [...], que foram assassinados, vítimas da ganância dos grandes. Apesar disso, muitas vitórias já houve por todo País com os movimentos. [...] Não nos esqueçamos, ainda de que as lutas e o próprio movimento nos ajudam a tomar consciência da realidade e a descobrir quem são nossos inimigos.

Verificamos que em todas as regiões do país existem conflitos de terra e o pior de tudo isso é a maneira como se resolvem esses problemas. Lamentamos outra vez dizer que esses problemas são resolvidos com repressão policial e que a corda quebra sempre do lado mais fraco.

Nós trabalhadores somos vítimas de um sistema que está voltado para o interesse das grandes empresas e dos latifundiários. Se não nos organizarmos em nossos sindicatos e associações de classe, em nossas regiões, nos estados e em nível nacional,

[...] para confrontar essa realidade que hoje escraviza os fracos, [...] nunca iremos nos libertar dessa vida [...] de explorados e de verdadeira escravidão.

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.

Alertamos, ainda, todos os companheiros da importância de uma participação consciente nas decisões políticas, porque os problemas citados são frutos das injustiças e da falta de participação. [...]

Queremos [...] nos solidarizar com os canavieiros em greve no estado de Pernambuco e com os companheiros de todo país que estão lutando e sofrendo. Queremos dizer que continuem firmes e mais uma vez convidamos todos [...] para que se unam pelos nossos direitos.

Goiânia, 26 de setembro de 1982.

Fonte: MORISSAWA, 2001.

As atividades de gestação do MST, em 1984, marcam as primeiras ocupações de terra e tomam maior procedência no estado do Paraná. A palavra de ordem era “Ocupar é a única solução”, o MST enfrentou diversos reveses em sua caminhada. Crescia a necessidade de combater a violência no campo, a opressão dos latifundiários e da polícia e criar forças contra hegemônicas ao modelo neoliberal e do agronegócio. Pois, “[...] o capital já dominou todos os ramos de produção e já impôs sua rígida disciplina produtiva a todos os processos produtivos: tudo é capital” (BORBA, 2008, p. 24).

A consolidação do MST ocorreu mediante fatos econômicos e políticos que permeavam a sociedade brasileira na década de 1980. Contribuindo para o acirramento da

“[...] exclusão de pequenos produtores, no processo produtivo, resultando, portanto, em processos de migração rural-urbana” (SOUZA, 1999, p. 1).

Com a realização do 1º Congresso Nacional dos Sem-Terra (1985) e com o fim da ditadura civil-militar, em plenária o MST, decidiu por não realizar o pacto com o governo. Havia um jogo de forças políticas no estabelecimento da tão esperada Reforma Agrária, e por meio da organização camponesa constituiu-se a “[...] base política capaz de neutralizar o poder dos currais eleitorais sob domínio das oligarquias tradicionais” (BENEVIDES, 1985, p. 72).

No final dos anos 1980, os camponeses elegeram a Reforma Agrária no centro da luta pela terra. O MST pôde celebrar as alianças entre a Igreja e os sindicatos, mas embora, a Igreja “[...] apresentasse divergências internas, via no sindicalismo rural a forma de manter o seu controle sobre os camponeses e combater a marcha do comunismo no campo” (MARTINS, 2009a, p. 79). O confronto político que permeava as lutas camponesas, a pressão e a violência contribuíram para o processo de consolidação do MST, e principalmente à nova proposta de organização do movimento camponês pela terra. Uma das “[...] medidas adotadas foi a realização de cursos de capacitação política aos militantes com discussões sobre a história da luta de classes, economia política, revolução brasileira, centralismo democrático agitação e propaganda e a prática do funcionamento das organizações do tipo leninista” (MARTINS, 2009a, p. 80).

Os militantes que concluíam o curso proposto pelo MST incorporavam a organização política do movimento camponês. Com o propósito de resgatar das mãos oportunistas dos sindicatos e partidos políticos a organização e liderança política do movimento, era necessário conferir ao camponês e a “[...] grande massa do proletariado que é institivamente revolucionária, mas não alcançou ainda o estágio de clara consciência” (MÉSZÁROS, 2011, p. 387).

De acordo com Moraes (2006) os camponeses viveram um período de lutas e conflitos intensos, houve confronto armado entre policiais paranaenses e os sujeitos Sem-Terra no município de Pato Branco. Mesmo diante dos embates entre o movimento e as organizações políticas, o MST dependia (e depende) do Estado como provedor de subsídios normativos para a efetivação de alterações na agenda política estatal.

A forma de organização do MST começou a preocupar a burguesia agrária e industrial. A preocupação da classe dominante ocorria devido às ocupações de terras que passaram a acontecer no estado do Paraná. Evidentemente a ocupação para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra é “[...] um espaço de luta e resistência, representa a fronteira

entre o sonho e a realidade, que construída no enfrentamento cotidiano com latifundiários e o Estado” (FERNANDES, 1999, p. 20).

Martins (2009a) discorre que ao longo da história da luta por terra no Paraná agravou-se em meados do século XX. A revolta dos trabalhadores rurais no Paraná evidenciou-se ainda mais na região Norte do estado, principalmente nos municípios de Porecatu e Jaguapitã, o aumento do conflito entre posseiros, fazendeiros, grileiros e o próprio Estado fez com que a situação se agravasse. Sob orientação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) o movimento camponês, MST, buscava uma aliança operário-camponesa para a tomada de terras no Norte do Paraná, a estratégia que encontraram era “[...] continuar lutando, mas apenas e tão somente pela definitiva conquista da terra e que estavam pouco a pouco perdendo para os grileiros e fazendeiros” (SERRA, 1991, p. 145). A organização política dos movimentos sociais do campo buscava oposição à lógica capitalista e com o aumento de conflitos ligados às questões do campo os trabalhadores rurais passaram a pressionar o Estado como forma de inserir na agenda política a Reforma Agrária e a distribuição de bens materiais e imateriais.

O desenvolvimento do MST no estado do Paraná avança em resposta as forças hegemônicas capitalistas que configuram o campo, naquele período. Lutar pelo direito a terra não era (e não é) apenas uma questão de reivindicação, mas sim, porque o avanço do capitalismo sobre a agricultura camponesa aumenta a incidência de miséria, desigualdade e pobreza. Para “[...] os trabalhadores rurais significava o agravamento do processo de expulsão do trabalhador do campo, ou, ainda, a sua total subordinação às agroindústrias” (MARTINS, 2009a, p. 122).

Gryzybowski (1991) apontou que lutar pela terra não é um ato de combater o capitalismo apenas, mas é uma forma de efetivar a Reforma Agrária reinserindo o sujeito camponês na sociedade excludente. Portanto, as diversas formas de embates é uma maneira de combater as regras capitalistas, pois a busca do sujeito Sem-Terra é aspirar à liberdade e “[...] se identificar com o projeto camponês de luta e de vida que está na base da proposta dos movimentos sociais do campo” (BONIN; FERREIRA; GERMER, 1991, p. 121).

O trabalhador rural que começa a se reconhecer como sujeito Sem-Terra passa a ter a consciência de sua condição de classe operária e de expropriado, mas a partir do momento que reivindica seus direitos de permanecer e conquistar a terra que lhes foi tirada o Sem-Terra aprende as contradições imanentes da sociedade e passa a lutar. Marx (1982, p. 220) assinalou que a luta de classes representa:

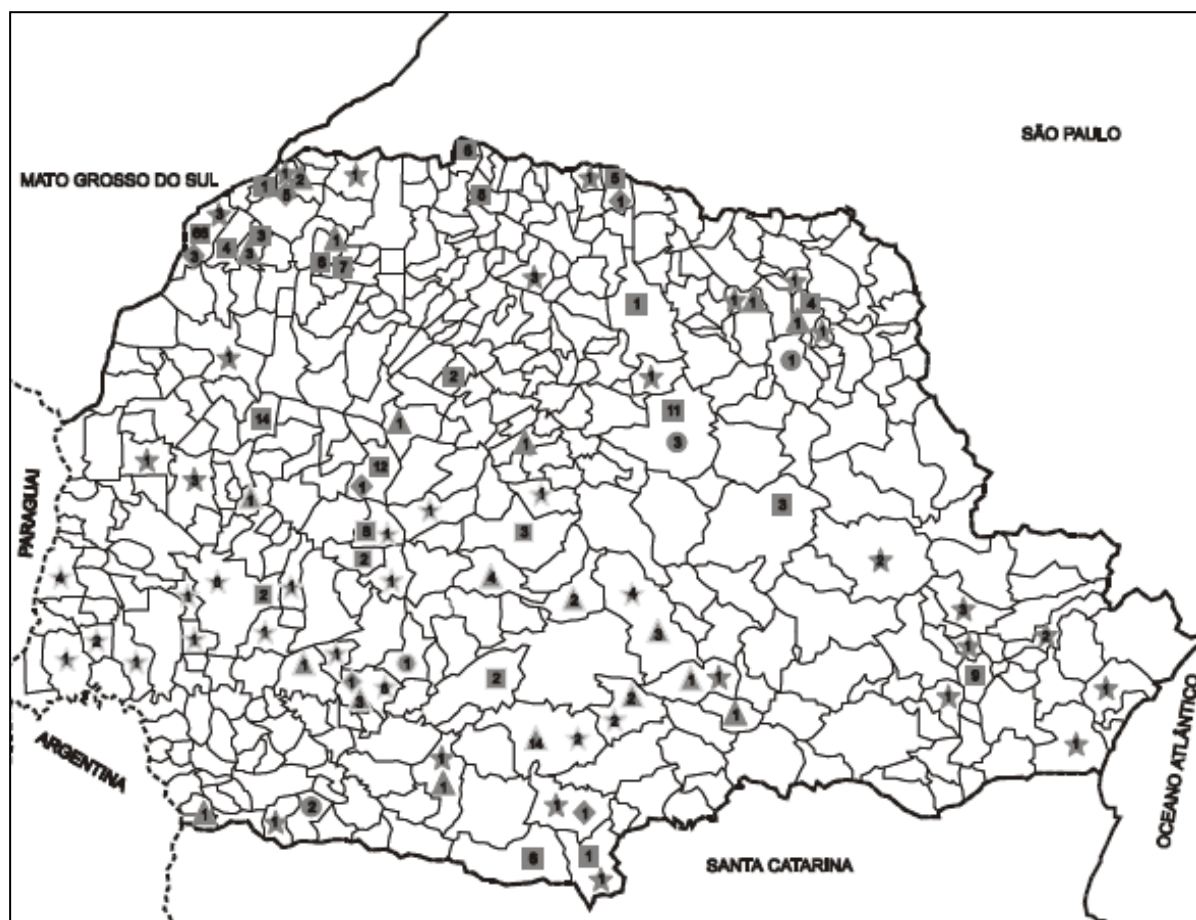
[...] a libertação do trabalho que é a condição fundamental e natural da vida individual e social, que somente por meio da usurpação, fraude e meios

artificiais se pode transferir dos poucos para os muitos, mas permite um meio racional em que a luta de classes possa percorrer suas diferentes fases na forma mais racional humana. A classe trabalhadora sabe que tem de passar por diferentes fases de luta de classes. Sabe que a superação das condições econômicas de escravidão do trabalho em favor de condições de trabalho livre e associado só pode ser o trabalho progressivo do tempo, [...] que ela exige não apenas uma mudança da distribuição, mas uma nova organização da produção, ou melhor, a libertação das formas sociais de produção do trabalho organizado [...]. Ela sabe que este trabalho de regeneração será repetidamente atrasado e interrompido pela resistência de interesses específicos e do egoísmo de classe. Sabe que a ação espontânea das leis naturais do capital e da propriedade da terra só será superada pela ação espontânea das leis da economia social do trabalho livre e associado depois de um longo processo de desenvolvimento de novas condições.

A luta camponesa por programas que viabilizem a produção agrícola familiar tornou-se insustentável, quando o Governo do Estado do Paraná passou a subsidiar o financiamento para as agroindústrias começarem a exportar seus produtos. Schreiner (2009) manifesta que em 1983 com a formação do MST no Paraná ocorrendo, o Jornal Folha de Londrina, lança a seguinte manchete *A grande fuga dos sem-terra*, produzida pelo jornalista Paulo Pegoraro. O artigo mencionava o deslocamento dos trabalhadores rurais para as regiões Oeste e Sudoeste do Estado, em um trecho da reportagem é visível o debate sobre a política subjetiva do Estado de promover a Reforma Agrária.

Aos sem-terra paranaenses, ao que parece, são estas as opções: invadir fazendas ou migrar para a região amazônica. Os que optam pela primeira sofrem os rigores da lei que protege a propriedade privada – e, às vezes, injustamente, os latifúndios improdutivos – e sofrem ou perdem a vida nas mãos de vigilantes, capatazes ou jagunços armados pelos fazendeiros. A todos, os que optam pela primeira ou pela segunda opção, move o desejo de ser proprietário de um pedaço de terra, de trabalhar para comer, mesmo arriscando a vida ao invadir uma fazenda, aqui ou submeter-se às dificuldades naturais de regiões em desenvolvimento, como a Amazônia. Só que, no último caso, é possível o sonho da terra própria, sem o risco direto da vida (PEGORARO, 1983, p. 23).

Serra (2005) aponta que as ocupações de terra no espaço paranaense ocorreram com a colonização e logo por empresas privadas que por vias ditas legais passou a tomar posse de terras no extremo Noroeste do Paraná. As ocupações deram brechas para o aumento da violência no campo, em que os trabalhadores rurais começaram a conviver com os processos legais e ilegais de expropriação de terras; e esses conflitos categorizaram o acesso à propriedade privada de terra seja ela para a produção ou especulação.

Mapa 3 - Violência no Campo Paranaense de 1980 a 1999

Fonte: MARQUES, 2008, p. 50.

O mapa acima demonstra o quanto a violência no campo espalhava-se pelo estado paranaense, para melhor entendimento destacamos que as imagens demonstram as formas de violência. O quadrado (□) representa as prisões dos trabalhadores rurais nos municípios demarcados; a estrela (☆) mostra os casos de assassinatos dos sujeitos do MST, ocorridos nas regiões demarcadas sendo elas em confronto ou emboscada; o triângulo (△) evidencia as tentativas de assassinatos aos trabalhadores rurais Sem-Terra e ao dirigentes do Movimento – MST e por fim o círculo (○) aponta outras formas de violência sofridas pelos trabalhadores como: tortura, trabalho escravo e sequestro o Estado, ao mesmo tempo em que cria e “[...] alimenta uma política destinada a harmonizar o acesso à terra através da adoção de mecanismos amparados em leis específicas, se aliando aos interesses dos agentes desorganizadores, o que vai viabilizar condições para o desvio de extensas áreas através de grupos políticos atrelados ao poder dominante” (SERRA, 2005, p. 14018).

A vivência dos contrários à ordem pré-estabelecida, os trabalhadores rurais Sem-Terra, não se constituíram como sujeitos prontos, ou como categoria sociopolítica dada

(SCHREINER, 2009). É preciso esclarecer que a formação do MST deve ser compreendida em sua historicidade materialista.

A condição (individual) de **sem (a) terra**, ou seja, a de trabalhador ou trabalhadora do campo que não possui terra de trabalho. No Brasil, a luta pela terra e mais recentemente a atuação do MST acabaram criando na língua portuguesa o vocábulo sem-terra, com hífen, e com o uso do s na flexão do número (os ‘sem-terras’), indicando uma designação social para esta condição de ausência de propriedade ou de posse de terra de trabalho, e projetando, então, uma identidade coletiva. O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o s, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, Sem Terra, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia. O uso social do nome já alterou a norma referente à flexão de número, sendo hoje consagrada à expressão **os sem-terra**. Quanto ao hífen, fica como distintivo da relação entre esta identidade coletiva de trabalhadores e trabalhadoras da terra e o Movimento que a transformou em nome próprio, e a projeta para além de si mesma (CALDART, 2004, p. 17).

Observamos que a criação do MST em 1984 relaciona-se diretamente com a colocação da autora supracitada. Os trabalhadores se reconhecem como atores sociais que lutam por uma designação coletiva, a terra. A configuração social que permeia a trajetória do MST é a miséria, a desigualdade e a pobreza, agentes que proliferam a inviabilidade da Reforma Agrária.

Schreiner (2009) retoma que em meados dos anos de 1985, o Governo do Estado do Paraná queria modernizar as relações e os processos produtivos agrários, mas não contavam com o aumento do êxodo rural. A alternativa encontrada foi “[...] ampliar a criação de empregos na cidade e deslocar populações rurais para a abertura de novas áreas de fronteira agrícola” (SCHREINER, 2009, p. 96).

Bonin, Ferreira e Germer (1991) discutem que as experiências dos trabalhadores rurais no Paraná; o movimento era contra as atrocidades praticadas por entidades governamentais e privadas, buscando se articular para que a luta ascendesse. Martins (2009a, p. 122) demarca que “[...] as principais ocorrências desse período são os conflitos surgidos em função da construção das barragens, da posse da terra ou como reação aos efeitos das políticas agrícolas”. É importante lembrar que:

[...] entre os conflitos que envolveram a construção das barragens (Salto Santiago, Foz do Areia e Itaipu), o mais expressivo foi o relativo à construção da Usina Hidrelétrica Binacional de Itaipu, que originou o ‘Movimento Justiça e Paz’ em 1981. A Itaipu foi construída a partir de um acordo assinado, em 1973, entre Brasil e Paraguai e significou o comprometimento de cerca de 111.332 hectares do território paranaense, abrangendo parte dos municípios de Guaíra, Terra Roxa, Marechal Cândido Rondon, Santa Helena, Matelândia, Medianeira, São Miguel do Iguaçu e Foz do Iguaçu. Para tal construção foram desapropriados proprietários, posseiros,

arrendatários, parceiros, além de trabalhadores permanentes e temporários que se viram obrigados a buscar outras regiões para a venda da força de trabalho. A construção da Usina e a consequente desapropriação das áreas a serem atingidas colocaram em questão o pagamento de indenizações aos agricultores. Em 1975, a Itaipu iniciou um programa de esclarecimento popular sobre a obra, enfatizando, através dos recursos da propaganda, o engrandecimento do empreendimento. Realizou reuniões com a população em que prometia preço justo nas desapropriações e indenizações até 1978. Com a chegada de 1978, porém, alguns fatos evidenciaram-se, entre eles: quase ninguém tinha sido indenizado; os preços propostos eram baixos; os posseiros que não contavam com a posse legal da terra, estavam sendo prejudicados; a Itaipu pressionava os proprietários a aceitarem suas propostas (MARTINS, 2009a, p. 122-123).

Mediante essas lutas, o movimento social camponês foi se consolidando e articulando-se com outras lutas de movimentos sociais. O MST passa a concentrar-se em luta ligada a propriedade da terra, contabilizando quatro ocupações de terras no Paraná, “[...] que são as fazendas Anoni, Cavernoso (em Guarapuava), Giacomet-Marodin (em Chopinzinho) e Quinhão (em Sertaneja)” (BONIN; FERREIRA; GERMER, 1991, p. 128). Essas ocupações no estado era a forma encontrada pelos Sem-Terra de ter acesso a propriedade de terra. Enquanto algumas famílias ocupavam terras no Paraná, outras rumaram para projetos de colonização no Amazonas, Acre, Rondônia e Mato Grosso do Sul.

Nos últimos dias, mais de 40 famílias da região de Cascavel foram para as terras amazônicas. Um contingente de mais de 250 pessoas; de Francisco Beltrão, Sudoeste do Estado, seguiram outras 400; nos próximos dias, seguirão mais de 150 de Cascavel e outras 500 de Francisco Beltrão; 300 de Enéas Marques e 300 de Pranchita – também no Sudoeste do Paraná. Todo pessoal está indo para o Projeto JUMA, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, no Estado do Amazonas (PEGORARO, 1983, p. 23).

Os novos rumos encontrados por trabalhadores rurais era seguir em busca de terras ‘livres’. Schreiner (2009) aborda que houve um grande incentivo da Cooperativa Central Regional Iguaçu Ltda., para que as famílias paranaenses deixassem o estado e fossem em direção de outros projetos de colonização. Pois havia um “[...] discurso produzido que articulava uma eficácia simbólica através do amálgama de duas representações: uma representação da natureza (terras livres, terras vazias) e uma representação do tipo humano quem deveria ocupar essas terras: ‘os colonos modelos’, ‘colonos de boa conduta’, ‘agricultores afeitos ao trabalho’” (SCHREINER, 2009, p. 97). A solução encontrada pelo Estado era de incentivar o programa de colonização, pois o Governo paranaense retratava que o estado não possuía mais terras para a efetivação de assentamentos. Observa-se que:

[...] embora a regularização fundiária fosse (e ainda é) necessária no Estado e mesmo sendo a quantidade de terras devolutas e terras públicas pequenas, a proposta do INCRA desconsiderava: (i) a dimensão social do problema agrário surgido em decorrência da mudança nas relações de trabalho e nos processos produtivos na agricultura, com a mecanização e a tecnificação, além da concentração fundiária, e não questionava a intensa grilagem de terras; (ii) a grande quantidade de propriedade ociosas existentes, utilizadas tão somente para especulação; (iii) as dimensões sociais e culturais dos colonos e o desenraizamento que a transferência provocava (SCHREINER, 2009, p. 99).

Diante dos fatos que consumavam os anos de 1985 no Paraná, o MST se contrapôs à afirmação do Estado de que não havia mais terras para assentar famílias. Reivindicavam a proposta do então Governador José Richa (1983-1986) de assentar famílias dos trabalhadores rurais em território paranaense, “[...] a Reforma Agrária fazia parte do programa do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), partido do governador, e foi uma das propostas que este defendeu em campanha em 1982” (SCHREINER, 2009, p. 98).

Após a realização do I Congresso Nacional do MST em 1985, os projetos de colonização eram tidos como complementares as propostas de assentamentos em terras públicas. Schreiner (2009, p. 98) aponta que essas ações marcavam “[...] uma mudança significativa em relação às recorrentes da ação do Estado durante o regime militar, em relação à questão fundiária”.

Mesmo diante da luta do MST para conseguir assentar famílias em terras griladas ou devolutas, o movimento continuou sendo excluído da agenda política dos governos daquela conjuntura, o período civil-militar. As lutas sociais desencadeadas pelos trabalhadores rurais, mostravam a força da classe trabalhadora que estava intimamente ligada à organização econômica, abrindo caminhos como os projetos de colonização, para grandes empresas e fazendeiros se apossarem de terras destinadas a acolher centenas de famílias que se encontravam (e ainda se encontram) esquecidas. Gonçalves (2008, p. 65) descreve com clareza como as fronteiras agrícolas contribuíram para a solução dos grandes grupos econômicos:

[...] assim, como os fundamentos do direito estão calcados sobre a propriedade privada, os princípios da justiça liberal também são garantidos na política pelos donos e representantes do capital. O princípio da justiça que mantém, de um lado, os donos do capital com direito infinito de acumulação de riqueza e, de outro, que reproduz a miséria e as condições degradantes do ser humano [...].

Os fundamentos do direito à terra calcada no Estatuto da Terra (Lei Federal 4.504, 1964) era irrisório, não se aplicava e à medida que a concentração de terras aumentava nas mãos dos latifundiários paranaenses, os conflitos agrários expandiam-se. Em organização coletiva, o MST lutou pela aprovação do I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em 1985. Porém, o PNRA estava aquém das reais necessidades dos trabalhadores rurais. Observaram que no Plano Nacional de Reforma Agrária estavam perdendo uma batalha, pois os sujeitos Sem-Terra afirmavam que a real posição do governo estadual e federal era conceder vantagens aos interesses privados dos latifundiários (SCHREINER, 2009).

Uma comissão dos sem-terra, das 40 famílias acampadas no Centro Cívico, em Curitiba, em frente à Assembléia Legislativa e do Palácio Iguaçu, se pronunciou por meio da carta como representante dos sem-terra no Paraná. Cansados das promessas de governo, reivindicavam a desapropriação de terras e o assentamento imediato dos 3.100 trabalhadores, em 13 acampamentos do Paraná (SCHREINER, 2009, p. 99).

A reivindicação do MST era a sua participação no levantamento de terras para os assentamentos, e que o mesmo ocorresse na região em que as famílias estavam acampadas. A exigência do MST era totalmente justa, pois o PNRA garantia que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra participasse das fases de execução dos projetos de assentamentos. Assim, “[...] os acampados exigiam uma posição por escrito do governador José Richa ante as reivindicações e, se a resposta não fosse emitida em cinco dias ou se negativa, tomariam suas próprias medidas [...]” (SCHREINER, 2009, p. 99).

Neste momento de enfrentamento político, o MST demonstrava organização e consciência política. Apropriando-se da política em uma esfera estatal, permitiu-se que trabalhadores do campo por meio de luta coletiva abrissem “[...] a possibilidade de fazer prevalecer a atuação dos poderes da esfera pública do Estado a favor dos trabalhadores” (SCHREINER, 2009, p. 99).

À incipiente ação prática na implantação de assentamentos rurais e aos poucos recursos liberados para sua viabilização, o governo conjugou o esforço de criar uma imagem pública de atuação na execução da reforma agrária e, ao mesmo tempo, procurou dismantlar o MST no Paraná. Nessas circunstâncias, no intuito de exigir o cumprimento do compromisso assumido, pelo governo do Estado, junto com o Incra e o Mirad, de assentar 4.500 famílias até o final de 1986, em julho daquele ano, 300 trabalhadores acamparam em frente ao Palácio Iguaçu. Depois de um mês, os sem-terra também ocuparam a sede do Incra e do ITCF, onde permaneceram por duas semanas (SCHREINER, 2009, p. 100).

O processo do MST como força social é ignorado nacionalmente. No Paraná essa realidade não foi (e não é) diferente, José Richa ao se candidatar a governador contou com o apoio de movimentos ligados à luta pela terra (MARTINS, 2009a). Podemos fortalecer as discussões de Schreiner (2009) apresentando o excerto de Martins (2009a, p. 127-128) relatando que:

[...] o MST continuou agindo no Paraná, intensificando as ocupações de terras por todo o Estado [...]. em 1986, os agricultores do Oeste do Paraná passaram a adotar uma outra estratégia: a de acampar em frente à sede do Governo Estadual. Como resultado desapropriaram-se duas fazendas: uma entre os municípios de São Miguel do Iguaçu e Medianeira e outra no município de Lindoeste. Implantaram-se respectivamente, o Assentamento Sávio-Dois Vizinhos e o Assentamento Vitória. No final do mesmo ano 750 famílias ocuparam uma fazenda no município de Chopinzinho, no Sudoeste do Estado. Houve a ocupação da sede do Incra, em Curitiba, por um grupo de sem terras reivindicando soluções para as famílias acampadas na BR373, em Marmeleiro. No final do segundo semestre havia 30 acampamentos espalhados por 18 municípios paranaenses, além do acampamento em frente ao Palácio Iguaçu em Curitiba.

A ocupação de terra estrategicamente planejada pelo movimento social do campo ampliou-se consideravelmente, os acampamentos em beira de estrada passaram para ocupações de terras improdutivas e órgãos públicos. Estabelecer-se em determinadas áreas por meio da ocupação era (e ainda é) a forma encontrada pelo MST de pressionar o Estado, a fim de realizar a Reforma Agrária⁷⁵. A luta pela terra começou a entrar em um terreno movediço da Reforma Agrária. As ocupações organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra não acontecia apenas no campo, mas também nas cidades, pois não há como organizar a luta e reivindicar o direito do trabalhador do campo apenas em seu local de origem. É preciso ir até os centros urbanos e mostrar que os conflitos ocorridos no campo não devem ser esquecidos pela sociedade e o Estado.

Diante desse quadro, os sem-terra em movimento perceberam que, para o acesso à terra, necessário seria redescobrir a política no social por outros meios e por outras estratégias (o social como *locus* da luta política). O caminho não seria outro senão o da resistência organizada, através de acampamentos e de ocupações de latifúndios improdutivos. Além disso, era preciso criar uma nova dimensão da luta pela terra e pela reforma agrária, consubstanciando-a no deslocamento da luta para a urbe (SCHREINER, 2009, p. 100).

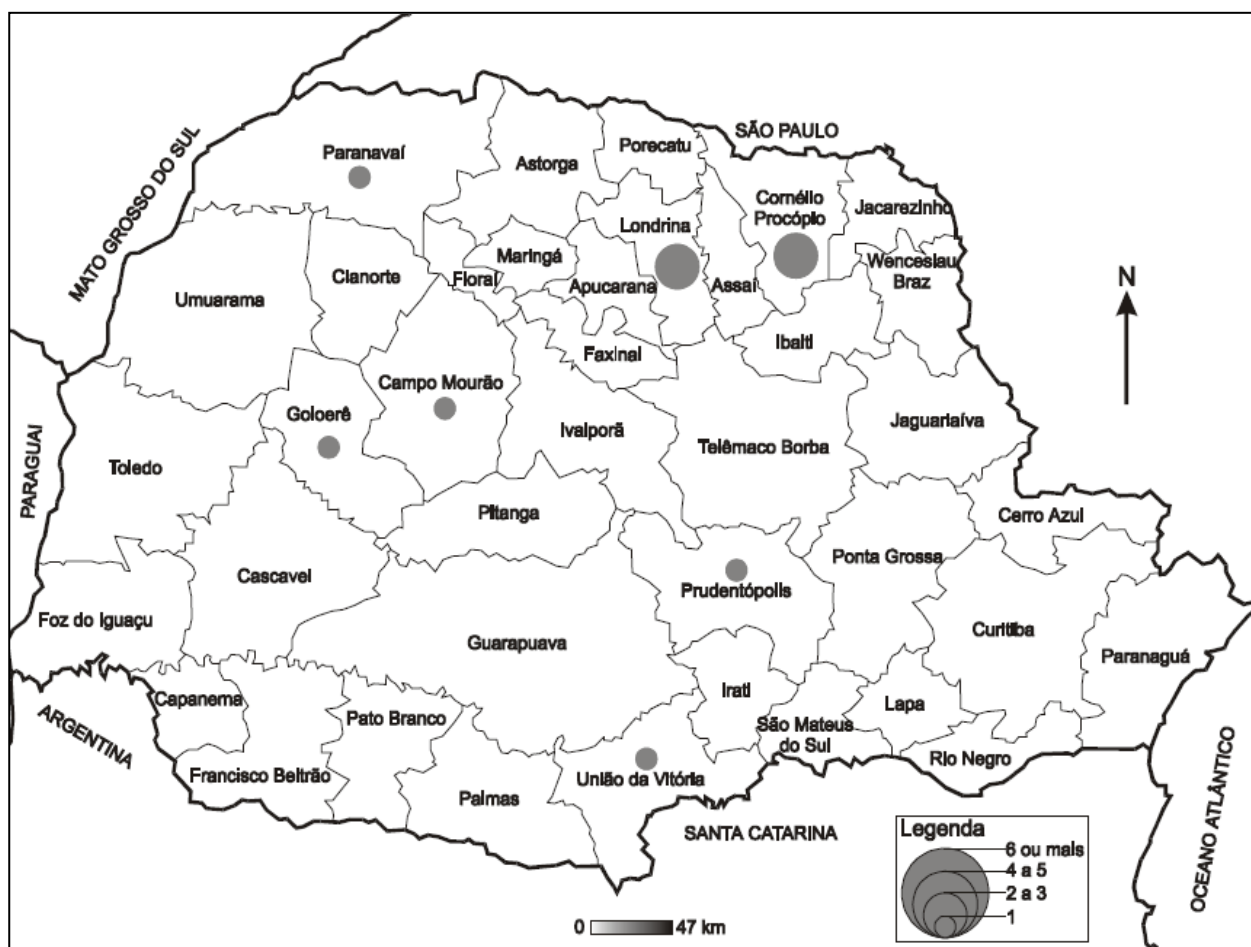
⁷⁵ Em anexo, disponibilizamos uma tabela que apresenta as ocupações de terra no estado do Paraná entre 1988 e 2006.

A terra para os trabalhadores rurais é vista como fonte de vida e sustento para a sua família. É por meio do trabalho na terra que o sujeito do campo provê suas condições materiais e sociais da vida. Na labuta com a terra o sujeito se constitui no e pelo trabalho, e como forma de intentar demanda para reaver propriedade que está na posse de outrem, o sujeito Sem-Terra recria seu modo de vida. De acordo com Schreiner (2009) é necessária prática política de insurgência para afirmar a essência da humanização, ou seja, é extremamente necessário continuar a combater o bom combate para que muitos outros Sem-Terra que ainda permanecem em acampamentos possam conquistar o seu pedaço de chão para produzir.

Em 1986, os latifundiários organizaram-se no Paraná por meio da União Democrática Ruralista (UDR) aliando-se ao movimento conservador da Igreja Católica Tradição, Família e Propriedade (TFP). Conforme Serra (1991) a TFP e a UDR pagaram aos jornais ‘Folha de Londrina’, ‘O Estado do Paraná’ e ‘Gazeta do Povo’, para publicarem reportagens instruindo aos fazendeiros a reagirem à mão-armada contra os Sem-Terra, devido à inércia do Estado paranaense em efetivar a Reforma Agrária e executar medidas de prevenção contra a violência no campo, os fazendeiros e a cúpula tradicional da Igreja Católica organizaram-se e utilizaram de grande violência contra os sujeitos do MST, o que intensificou os confrontos pela terra no campo paranaense.

Martins (2009a) exprime que entre os anos de 1987 e 1988, o MST continuou sua organização e principalmente com a forma de resistência, no qual seriam as ocupações de terras improdutivas ou devolutas. E mesmo diante desta conjuntura o Governo do Estado do Paraná não apresentava medidas cabíveis às famílias acampadas na fazenda Cristo Rei, em Nova Cantu. A medida encontrada pelo Estado foi despejar as famílias que ali estavam acampadas, por meio da ação da Polícia Militar. Nesta trajetória o MST foi se fortalecendo no estado do Paraná, mesmo diante das ações de fazendeiros, da violência de policiais militares e de ações de pistoleiros, o MST reagiu realizando ocupações em fazendas que estavam irregulares no Estado (BRENNEISEN, 2002). Ainda que o país estivesse com as atenções voltadas para a realização da Constituição de 1988, o MST no Paraná não deixou de agir, a tensão e violência no campo persistiram “[...] 37 conflitos de terras e 21 ocupações, com a participação de 16.289 trabalhadores; 6 pessoas mortas, 16 ameaças de morte e 4 tentativas de assassinatos envolvendo basicamente religiosos e lideranças dos sem terra na condição de vítimas” (SERRA, 1991, p. 109). O mapa apresentado abaixo mostra a situação das ocupações de terra no estado paranaense no ano de 1988.

Mapa 4 - Ocupações de terra no Paraná em 1988



Fonte: Marques, 2008, p. 39.

Ao analisar o mapa 2 observamos que o ano de 1988 foi seguido de diversas ocupações de terras destacando as regiões na seguinte ordem: Cornélio Procópio, Londrina, Paranaíba, Prudentópolis, União da Vitória, Goioerê e Campo Mourão. Para Alentejano (2007, p. 107), em 1989 “[...] aumentam as ocupações de terra no país (de 67 para 90 no período) e os embates entre o MST e a UDR, que pressionavam o Congresso Nacional pela aprovação de emendas à Constituição e que apoiavam candidatos adversários nas eleições nacionais”.

Com as ocupações de terras ocorridas no estado paranaense, desenhava-se cada vez um ambiente hostil e tenso para com os trabalhadores rurais na região de Querência do Norte. Gonçalves (2004, p. 126) relata que “[...] no contexto da crise social, coube ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município pressionar as autoridades locais e estaduais no sentido de elaborar projetos que concretamente gerassem postos de trabalho e renda para a ocupação dos trabalhadores, priorizando o trabalho permanente, quebrando assim a sazonalidade do trabalho e o processo de expulsão populacional”.

Em meio a esses fatos, houve pressão sindical para que o Estado viabilizasse o assentamento de diversas famílias naquela região. Era necessário agilizar a exploração econômica de terras improdutivas de Querência do Norte, e o resultado seria o alívio da pressão social, pois o latifúndio perderia espaço e a produção agrícola dos trabalhadores rurais Sem-Terra alavancaria o processo econômico da região (SERRA, 2005).

O primeiro passo que, pode-se dizer, vai desencadear a “cobiça” pelas terras do Extremo Noroeste, foi dado em 1985 pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Querência do Norte, ao enviar ofício à Secretaria de Agricultura do Estado denunciando problemas fundiários, o elevado número de trabalhadores rurais desempregados e pleiteando a realização de assentamentos rurais no município. Sensível aos problemas levantados, a Secretaria de Estado encaminhou o pedido ao INCRA e este enviou a Querência uma equipe técnica que, três anos depois, em 1988, após vistorias realizadas nas fazendas Porangaba II, Florão, Todos os Santos e 29 Pontal do Tigre, apontou esta última como prioritária para o desenvolvimento de projeto de reforma agrária, passível, portanto, de desapropriação. O indicativo de área prioritária para fins de reforma agrária vai ser confirmado através do Decreto Presidencial número 95.784, publicado no Diário Oficial da União dia 4 de março de 1988 (SERRA, 2005, p. 14035).

Serra (2005) aponta que, quando a liderança do MST tomou conhecimento da publicação do Decreto n.º 95.784/88, enviou representantes para fazer um reconhecimento da área apontada para a desapropriação. A base organizada dos Sem-Terra em conjunto iniciou um trabalho de conscientização, organização e preparo das famílias escaladas para a ocupação de terras. Os próprios líderes do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem-Terra calcularam que a Fazenda 29 Pontal do Tigre possuía 10.896 hectares, podendo assentar ao menos 500 famílias de trabalhadores Sem-Terra.

Problemas que atormentavam, à esta altura, as lideranças do Movimento: parte da Fazenda a ser ocupada estava sendo explorada sob a forma de arrendamento por pequenos arrendatários, os produtores associados da ADECON [...]. Os contratos de arrendamento já estavam vencidos mas os agricultores permaneciam na área e reivindicavam o direito de serem assentados. Por outro lado, as famílias escolhidas para a ocupação, provenientes em sua maioria dos municípios de Castro, Amaporã, Reserva e Capanema, eram extremamente pobres, desprovidas das mínimas condições financeiras para custear, ao menos, o seu transporte até a fazenda a ser ocupada. Foi preciso, então, efetivar uma campanha de arrecadação de fundos para fazer frente às despesas iniciais, incluindo o custo do deslocamento. Outro problema a ser considerado: as famílias teriam que ser conscientizadas para um processo de luta que poderia durar anos seguidos, durante os quais as condições de vida poderiam ser bem piores se comparadas àquelas a que estavam acostumadas e que frise-se, eram péssimas. Teriam que ser esclarecidas, por exemplo, a respeito das diferenças do clima entre seu município de origem e Querência do Norte e também a respeito dos riscos da empreitada, no que se refere à possibilidade de violência ou por parte da polícia ou diretamente por parte dos

proprietários das terras. Deve ser considerado também o fato de que as ocupações de terra, na forma como preconizada pelo MST, constituía fato novo no Paraná e na maior parte do Brasil, não existindo portanto experiência para ser trocada. A falta de parâmetros sobre como fazer, como resistir, como não esmorecer, se constituía em desafio para os militantes. Não havendo outra alternativa, o jeito era arriscar e aprender com a prática (SERRA, 2005, p. 14035-14036).

Os fatos conspiravam a favor do MST, os proprietários da fazenda 29 Pontal do Tigre estavam entre os maiores devedores de impostos ao Estado, sobre a propriedade e uso da terra. Serra (2005) assinala que o Grupo Atalla, donos da fazenda Pontal do Tigre deviam elevadas quantias de tributos não pagos, o que poderia tornar o Estado um aliado da luta camponesa naquela conjuntura.

Os trabalhadores rurais começaram a ocupar a terra em Querência do Norte, instalando-se sob a lona preta na fazenda Pontal do Tigre e a seu modo o MST inaugurou o processo de Reforma Agrária naquela região. Como forma de ir contra os processos hegemônicos que beneficiam a terra para ‘gente grande’ ou ‘gente graúda’, os militantes instalaram-se em área previamente demarcada no interior da propriedade. Segundo dados do MST, 210 famílias se instalaram na fazenda, sujeitos advindos do Oeste e Sudoeste do estado paranaense, sendo 30 do município de Castro, 45 do município de Amaporã, 70 do município de Reserva e 65 do município de Capanema (SERRA, 2005). Mas logo no caminhar da luta surgiram as primeiras dificuldades relatadas abaixo.

Não havia unidade, não era o mesmo o espírito de luta dos acampados, o que gerou uma série de dificuldades iniciais. Os grupos vindos de Reserva e Castro tinham experiência em mobilizações porque já haviam participado como militantes do antigo MASTRO; o grupo de Amaporã já contabilizava experiência passada pela CPT – Comissão Pastoral da Terra, portanto, tinha o que oferecer para o sucesso da empreitada; o grupo de Capanema, no entanto, era totalmente despreparado, pouco poderia oferecer enquanto contribuição para os companheiros. Com a agravante: estava submisso às decisões de um líder (um tal de Chiquinho) que com o tempo acabou se transformando numa espécie de comandante supremo. Segundo depoimentos de militantes, ele ia a reuniões com o INCRA, com o Prefeito, com o padre e até com o presidente da República, se surgisse oportunidade, mas nada do que discutia repassava para o grupo. Tomava decisões sozinho e não dava satisfações a ninguém. Com a força de seu “poder de liderança”, passou a expulsar famílias que não desfrutavam de sua simpatia pessoal e a cobrar taxas das que, por sua decisão, tinham o “direito” de permanecer no acampamento. A dominação só terminou em 1990 quando o grupo se reuniu e em assembléia decidiu expulsar o “líder”. Seguindo, a partir daí, o exemplo dos outros grupos, o pessoal de Capanema passou a se organizar em equipes de trabalho, cada qual tendo um coordenador e uma tarefa específica – segurança, educação, mística e religião, trabalho (para angariar rendas, revertidas na manutenção dos acampados), etc. A opinião pública não viu com simpatia a ocupação da Pontal do Tigre e passou a marginalizar os

acampados, ocorrendo casos de estabelecimentos comerciais se recusarem a vender gêneros de primeira necessidade a eles. A população, no fundo, não aceitava o fato dos acampados, vindos de outras regiões, terem expulsado os pequenos arrendatários da Pontal, considerando que esses pequenos agricultores eram moradores do próprio município, alguns há mais de dez anos. O prefeito de Querência do Norte na época, Sr. José Edegar, que antes de ser eleito era o presidente da ADECON, se recusava a prestar qualquer forma de ajuda, o mesmo ocorrendo com os vereadores, os fazendeiros, enfim, a maior parte da comunidade local. A reação dos proprietários da Pontal, que já era esperada, superou as expectativas. Primeiramente, os irmãos Atalla entraram com pedido de reintegração de posse na Justiça. Em seguida, providenciaram o deslocamento de cerca de 3 mil cabeças de gado, trazidos de outras propriedades da família e que foram soltas na fazenda com duas finalidades: uma, pisotear e assim destruir as lavouras recém-plantadas; outra, amedrontar os acampados. O gado era do tipo pantaneiro, sem definição de raça, mas muito feroz. Intimidados, exatamente como queriam os fazendeiros, os camponeses se isolaram em suas barracas de lona, passando a sofrer privações. Sem ter o que comer, considerando que as roças haviam sido destruídas e ninguém se arriscava a sair das barracas em busca de trabalho para não ser atacado pelos bois, a fome se transformou em novo inimigo a ser vencido. Muitos acampados, a esta altura, desistiram da luta, sendo substituídos por outros. Os novos integrantes, que passaram a ocupar o lugar dos desistentes, vieram dos municípios de Tibagi e Capanema (SERRA, 2005, p. 14036-14038).

A sabotagem dos irmãos Atalla à ocupação dos militantes do MST, fez com que os acampados agissem por conta própria, a fim de solucionar o problema da fome e do perigo que os bois causavam às famílias. A saída foi abater os animais, mas como eram muitas cabeças de gado, a medida radical encontrada pelo movimento de trabalhadores do campo foi aprisionar os animais e deixá-los sem água e sem comida. O Estado não se pronunciou para negociar com os proprietários da terra a retirada dos animais, que estavam colocando em risco a vida das famílias que ali estavam acampadas. Com a morte dos animais, a situação ganhou proporções maiores na mídia, que certamente ‘satanizou’ a ação dos trabalhadores rurais, desta forma o Estado resolveu intervir providenciando a alimentação do gado e posteriormente leiloando os animais (SERRA, 2005). Vejamos os poucos assentamentos realizados na década de 1980 no Paraná.

Tabela 11 - Famílias assentadas no Paraná de 1981 a 1986

Ano	Famílias	Responsável	Movimento	Ano	Famílias	Responsável	Movimento
1981	210	Itaipu/INCRA	MJT	1984	131	Governo Estadual	Ilhéus
1981	210	Itaipu/INCRA	MJT	1984	349	INCRA	Ilhéus
1982	231	INCRA	MASTRO	1985	543	INCRA	MST
1983	32	INCRA	MASTRO	1986	552	INCRA	MST

Fonte: Bonin; Ferreira; Germer, 1991, p. 124

Com o fim da década de 1980, os anos de 1990 iniciaram com o governo do ex-Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), e o retrato do país era a colonização de terras públicas, financiamento de terras privadas, agressão aos líderes do MST, reintegração de posse. O ex-presidente Collor de Mello “[...] não viabilizou desapropriações e assentamentos, apesar de prometer em campanha eleitoral o assentamento de 500 mil famílias e da existência de terras cultivadas com plantas ilícitas (SILVA, 2004, p. 181). O MST sofreu diversas represálias durante o governo Collor como a violência policial, prisão de líderes do movimento e a precarização do INCRA. Para Grzybowski (1991) o Estado não conseguia extinguir o INCRA e a maneira encontrada foi torná-lo inoperante, desqualificando-o das agendas políticas e cortando os recursos financeiros para a contratação de funcionários e a efetivação da Reforma Agrária.

No Paraná durante a década de 1990, as ocupações de fazendas improdutivas pelo MST continuaram, neste período quem governava o estado era Álvaro Fernandes Dias (1987-1991). De acordo com Martins (2009a) foram realizadas 43 ocupações, envolvendo 6.980 famílias, e nesse período de mudanças políticas, econômicas e sociais ocorrendo no país, como explicitado em capítulos anteriores, o estado paranaense seguiu a tendência das políticas neoliberais. Como forma de mobilizar as ações populares e com o propósito de lutar por um Estado Democrático e Popular o MST continuou liderando as ocupações a terras improdutivas e devolutas.

Em concordância com Morissawa (2001) as propostas defendidas pelo MST para a efetivação da Reforma Agrária, só seria possível com a mobilização popular, e a implementação dessas mudanças aconteceria quando o Estado em toda a sua supremacia fosse gerido democraticamente, com a participação das camadas populares e principalmente com a colaboração entre os governos federal, estadual e municipal. O processo político que atingia todo o país devido à crise econômica dos anos 1980, inclusive o estado do Paraná, dissimulou ajustes estruturais que eram fielmente defendidos pelos sociais-liberalistas, no início dos anos 1990.

As relações de desenvolvimento econômico constituído no início dos anos de 1990, não rompem com o domínio mercantilista-colonizador. Pois a composição do empresariado brasileiro com raízes no setor rural não ocorreu de um processo originário de desenvolvimento ou como um resultado dinâmico da ruptura das antigas formas de exploração da produção econômica, mas surgiu devido ao entretecimento⁷⁶ dos interesses

⁷⁶ Tecer; construir; entrelaçar; armar; compor.

internos e externos da classe detentora do poder econômico e político do país (DEITOS, 2008a).

Ante as estratégias da burguesia nacional para deter o poder no capital em suas mãos, estão os pobres que vivem no campo ou que estão desprovidos de terra para ter o seu sustento⁷⁷. A classe dominante faz alianças provisórias com a classe dominada, ou seja, acordos conciliatórios que possam sempre defender seus interesses para que o acúmulo de capital cresça sempre. Conforme Deitos (2008b, p. 30):

[...] quando as contradições do processo colocaram as camadas populares em processo de maior confronto, na disputa e dinâmica que as contradições capitalistas expõem, revelando o seu caráter pragmático e o seu discurso social-liberal ou, o que é a mesma coisa, progressista, pendeu, portanto, sempre para a composição e articulação do pacto conservador, condição de sua própria existência como fração da classe dominante.

O propósito das alianças feitas entre os burgueses não tem o desígnio de suplantar as ideologias capitalistas postas, nem romper com o capital internacional. As contradições imanes do próprio processo de produção capitalista fazem com que os contrários em disputa entrem em maior confronto com as incoerências liberais. A luta pela terra no Paraná sempre foi seguida de violência e marcada pela pobreza, o MST procurou garantir seus direitos para conquistar a terra, pelejando ao lado de diversos militantes que buscavam a mesma conquista e as ações foram contra posseiros, jagunços e fazendeiros. Batalhas brutais contra o fazendeiro Tuffy Felício Jorge, dono da Gleba-29, o poder econômico deste latifundiário sustentava o uso da violência de jagunços, que eram contratados para assassinar os líderes do MST, destruir suas roças e raptar suas produções, alimentando assim “[...] o mito e a realidade pela qual ficou conhecido o município – ‘Querência da Morte’” (GONÇALVES, 2004, p. 125).

De acordo com Martins (2009a) as ocupações realizadas pelo MST no Paraná, no período dos anos de 1990, duas chamam a atenção. No ano de 1993, na cidade de Rio Bonito, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra ocuparam a fazenda Beledelli, o objetivo de conquistar aquelas terras foi de forçar as negociações com o Estado para a desapropriação daquela área, já que o Grupo Beledelli havia se apropriado de terras da União. No entanto, essa ação dos militantes Sem-Terra não foi vista com *bons olhos* pelo então Governador do Estado do Paraná Roberto Requião Mello e Silva (1991-1994). O ato procedido por Roberto Requião consistiu em mobilizar policiais para que se infiltrassem à paisana no acampamento

⁷⁷ Para melhor visualização da questão da pobreza no Paraná, indicamos a observação do Mapa que se encontra no Anexo 3, na p. 275.

do MST, bloqueando estradas que davam acesso às cidades vizinhas ao acampamento além de “utilizar helicópteros que sobrevoavam o acampamento e, por fim, a ação dos policiais resultou na tortura de vários acampados e na morte do líder Diniz Bento da Silva, o Teixeirinha” (MARTINS, 2009a, p. 129).

A partir do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a reforma agrária passou a ser entendida como política social e de desenvolvimento territorial, a qual tem a agricultura familiar tecnificada e produtora de mercadorias como referência de inclusão social no campo. O financiamento da produção e da comercialização se tornaram os principais instrumentos dessa política (MARQUES, 2008, p. 29).

O segundo acontecimento importante daquele período foi a ocupação na madrugada de 17 de abril de 1996, da fazenda Giacomet-Marodin. Três mil famílias ocuparam as terras do Grupo Giacomet, em Rio Bonito do Iguaçu e dos 83.000 mil hectares pertencentes ao grupo, 28.000 mil hectares foram desapropriados pelo Estado para a realização do assentamento de 1.504 famílias de trabalhadores rurais Sem-Terra, na cidade de Rio Bonito de Iguaçu, constituindo os assentamentos Ireno Alves e Marcos Freire (MARTINS, 2009a). Segundo dados do MST (2012)⁷⁸ a região central do Paraná concentra o maior número de assentados do estado, juntos os dois assentamentos citados somam o maior assentamento da América Latina.

A história de grilagem de terras da fazenda Pontal do Tigre também é escrita com a história da expulsão dos camponeses daquela área no ano de 1995. Mesmo com a represália do Governador do Estado em seu primeiro mandato Jaime Lerner (1995-1999). As famílias de militantes Sem-Terra conquistaram o assentamento na área de Pontal do Tigre, 336 famílias conjugaram esforços para edificar o processo de espacialização do MST em fazendas improdutivas e griladas (GONÇALVES, 2004). Diante das reações do capital (perseguição aos líderes do MST, despejos, assassinatos), está o Estado reprimindo as massas não atendendo suas reivindicações e seus anseios são regularmente marginalizados. Ao que parece o Estado está “[...] a serviço dos grandes conglomerados nacionais e internacionais organizados de forma econômica e política” (PICOLI, 2006, p. 43).

Reconhecer a situação de miséria e pobreza no campo é compreender que ela não se gera sozinha. Gonçalves (2004) manifesta que a ebulição social processada pela emergência dos movimentos sociais, faz com que a classe dominante tenha reações contrárias as lutas do MST consequentemente a burguesia passa a pressionar o Estado para que controle as lutas

⁷⁸ Dados extraídos do site do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, disponível em: <http://www.radiocampoaberto.com.br/?p=9925>, Acesso em 23 dez. 2012.

sociais ou até mesmo para resolver tais situações por meio de ações políticas ou econômicas. A classe dominante apregoa para a sociedade o ‘perigo’ das organizações sociais populares, dessa forma os agentes “[...] têm usado e abusado dos recursos da mídia, a violência dos jagunços, milícias armadas, a organização de movimentos reacionários de extrema direita [...] a pressão sobre os Poderes Judiciário, Legislativo e Executivo, [...] articulando a contraposição de forças no sentido de frear as práticas populares” (GONÇALVES, 2004, p. 159).

A crise social do campo paranaense se intensificou em meados da década de 1990. As ações do MST passaram a ser mais organizadas e intensas no noroeste do estado, principalmente no município de Querência do Norte. No mandato do Governador Jaime Lerner a violência contra o MST cresceu naquele período. Martins (2009a) apresenta que no ano de 1998 diversos pistoleiros atacaram dois acampamentos do MST em Querência do Norte, neste ataque um trabalhador rural foi brutalmente assassinado; 32 ficaram feridos, e um trabalhador foi baleado, mas acabou falecendo, pois os pistoleiros impediram que o mesmo recebesse assistência médica. No mesmo ano soldados militares encapuzados, utilizando de extrema violência despejaram centenas de famílias da fazenda Gertrudes. Devido a esse acontecimento, o MST aliado a Comissão Pastoral da Terra entregaram à imprensa um vídeo que comprovava a ação de policiais militares visando exterminar o MST e a tratá-los como criminosos, “[...] o vídeo mostrava policiais sendo treinados para abordar os acampamentos com armamento pesado, cães e bombas de gás lacrimogênio e para usar de intimidação e de violência nas expulsões” (BRANFORD; ROCHA, 2004, p. 211).

Analisando as ofensivas ao MST realizada pelos proprietários de terra e pela polícia militar do Paraná, é possível constatar que no segundo período de governo de Jaime Lerner (1999-2003) a brutalidade contra o MST cresceu extraordinariamente, mais de 2.000 pessoas foram despejadas da região de Querência do Norte, tal despejo foi comandado pelo ex-delegado da cidade Mário Sérgio, que ficou conhecido como *Bradock* devido ao uso de violência excessiva para com os militantes Sem-Terra.

Em resposta à ação política do Governo contra as lideranças, a violência praticada contra os acampados e a pressão exercida por *Bradock*, o MST organizou uma marcha que partiu dia 23 de setembro de 1997 rumo a Curitiba, exigindo entre outros aspectos a aceleração no processo de assentamentos, a demissão do Secretário de Segurança Pública e a libertação das 24 lideranças presas no Estado. Na tarde daquele dia, enquanto o destacamento da política militar acompanhava o grupo de carro, se distraiu, ao passar defronte a fazenda Saudade, em Santa Izabel do Ivaí, os cerca de 600 marchantes pularam as cercas da fazenda e realizaram a ocupação. No dia seguinte, um grupo de 40 famílias ergueu novamente os barracos de lona no local, re-iniciando a luta pela terra na região. Cedendo à pressão dos sem-

terra, nesta mesma data o Governador do Paraná exonerou do cargo o Delegado Bradock, mas preservou o Secretário de Segurança (GONÇALVES, 2004, p. 193).

Mesmo com a não exoneração do Secretário de Segurança Pública do Paraná, as famílias de Sem-Terra não deixaram se abater, e em junho de 1998 voltaram a ocupar as fazendas da região Noroeste do estado, ainda enfrentando a truculência de policiais militares.

Conforme Picoli (2006) a produção de violência pelo Estado limita a massas populares a conquistarem seus direitos, ao oprimir e marginalizar os movimentos sociais prolonga a busca e as expectativas de conquistar a terra que lhe é de direito. Podemos ressaltar que o Estado brasileiro coloca-se à serviço do grande capital internacional e a investida do poderio supranacional domina as agendas econômica, política, militar e territorial.

Os dados apresentados pelo MST ao findar os mandatos do ex-governador Jaime Lerner no Paraná (1995-1998 e 1999-2002) contabilizaram-se 17 assassinatos de trabalhadores rurais Sem-Terra (MST, 2007). Enfatiza-se que mesmo com o crescimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra no Paraná, o governador Jaime Lerner em consonância com as políticas neoliberais, passou a desenvolver um projeto chamado de Vilas Rurais.

O Projeto Vilas Rurais, arquitetado pelo Governo do Estado do Paraná e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) a partir do ano de 1995, criaram atividades para as comunidades rurais pobres, como meio de aliviar a pobreza no estado paranaense. Segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES - 1997), o projeto voltava-se para ações de infraestrutura familiar, desenvolvimento comunitário e geração de renda. As atividades destinadas às famílias pobres rurais consistiam em incrementar a renda da família, analisar as despesas de manutenção com a casa e a família; qual seria a participação social dessas famílias na comunidade; a fecundidade e mortalidade; com que frequência os integrantes destas famílias adoeciam e utilizavam os serviços de saúde pública e como se caracterizava a propriedade rural (IPARDES, 2002).

Martins (2009a) apresenta que o projeto destinado aos vileiros rurais previa o assentamento de inúmeras famílias em lotes de 5.000m², com uma casa de aproximadamente 45m² com toda a infraestrutura básica e o fornecimento de insumos agrícolas para o plantio. Tal programa fazia parte do acordo entre o Estado do Paraná e o Banco Mundial. Tudo parecia muito bonito com toda a estrutura que os agricultores precisavam, mas em meio a tantas ‘belas ações’ havia um transtorno, os ‘vileiros’ teriam o prazo de 25 anos para pagar os

‘benefícios’ concedidos pelo Estado. O Projeto Paraná 12 meses conseguiu assentar 17 mil famílias em 400 vilas (IPARDES, 2002). Tal projeto impedia a espacialização do MST no estado do Paraná, e para conter o avanço do movimento dos trabalhadores do campo, o Governador Jaime Lerner ordenou que a Secretaria de Segurança Pública cumprisse com a reintegração de posse de 44 acampamentos.

Para cumprir as determinações, uma megaoperação da polícia militar foi organizada, contando com a presença articulada de 8.000 soldados da PM deslocados de batalhões situados na capital e no interior. Segundo o Secretário de Segurança do Estado, os critérios para reintegrar a posse aos fazendeiros eram a existência de ordem judicial, a declaração de produtividade da área e a decisão do proprietário de não negociá-la com o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (GONÇALVES, 2004, p. 196).

Neste processo de marginalização do MST no governo Lerner, Santos (2001) nos chama a atenção para as contradições e precariedades das Vilas Rurais, o autor retrata que os lotes eram demasiadamente pequenos não viabilizavam o trabalho da família, os ‘vileiros’ tinham dificuldades de acesso à saúde, educação, transporte e outros serviços públicos básicos. O Governo do Estado do Paraná procurava desmobilizar os contrários a tal projeto, “[...] ao promover um programa de fixação do homem ao campo viabilizado pelo mercado” (MARTINS, 2009a, p. 132).

A dimensão espacial da luta pela terra e na terra deve ser destacada como lugar da construção do território camponês, onde as famílias passam a criar suas raízes, cultura e trabalho. Marques (2008) aclara que os assentamentos conquistados por militantes Sem-Terra tornam-se base para a realização de novas lutas, ou como forma de reivindicar políticas (públicas) sociais de infraestrutura como: saúde, educação, transporte, saneamento básico, bem como apoiar novas ocupações e acampamentos. Lembremos que os assentamentos conquistados por trabalhadores rurais Sem-Terra são resultados da formação de uma consciência coletiva dos conflitos sociais vividos pelos militantes, portanto o acampamento torna-se o espaço de luta dos Sem-Terra pela terra. A “[...] ocupação de latifúndios é uma estratégia empregada para provocar a disputa jurídica sobre a posse da terra, ou seja, é uma contraterritorialidade dos trabalhadores sobre a renda capitalizada. Os assentamentos são territórios não-soberanos⁷⁹ reconhecidos pelo Estado e de direito das famílias” (MARQUES, 2008, p. 29).

⁷⁹ Há que se destacar ainda a dimensão espacial das lutas, pois os acampamentos são os lugares iniciais da construção do território camponês, ou seja, do assentamento e do lote familiar. O território conquistado (territorialização dos camponeses) surge como base para outras lutas, tais como reivindicar por políticas de

O ponto estratégico de formação capitalista está em impedir que os assentamentos sejam conquistados por militantes de movimentos sociais do campo. Pois a não conquista de territórios não-soberanos permite que o capitalista controle a força de trabalho, oprimindo e explorando aqueles que enfrentam a pobreza rural. O mais preocupante é que o Estado acaba fornecendo toda e qualquer infraestrutura necessária para o desenvolvimento do agronegócio.

Como forma de protestar contra a violência praticada pelo Estado aos acampamentos e assentamentos, em 28 de junho de 1999, famílias acampadas e assentadas na região de Querência do Norte montaram acampamento na Praça Matriz da cidade. Essa foi à forma encontrada pelos militantes Sem-Terra de pressionar as autoridades locais para solucionar o problema do despejo das famílias das terras ocupadas e principalmente a maneira de conscientizar a população da cidade por meio da socialização política (GONÇALVES, 2004).

Segundo dados do NERA (2007), no estado do Paraná ocorreram em torno de 682 ocupações no período de 1988 e 2006, com destaque para a região de Cascavel, Guarapuava e Paranavaí. Os espaços ocupados pelo movimento de trabalhadores rurais, contava com grandes latifundiários que expropriavam milhares de colonos e arrendatários de terra. De acordo com Marques (2008) a maioria das famílias de Sem-Terra que estavam acampadas em beira de estrada ou em fazendas improdutivas eram agricultores no Estado, e durante a colonização migraram para as cidades, pois não havia mais trabalho para elas no campo, pois a máquina substituíu a mão de obra do homem. O mapa 3 logo abaixo demonstra as áreas ocupadas no estado do Paraná no período compreendido de 1988 a 2006.

infra-estrutura, serviços e financiamento voltadas aos assentados, denunciar violências cometidas por policiais e pistoleiros a serviço de proprietários de terra, apoiar novas ocupações e acampamentos. Verificasse que onde existem assentamentos há a multiplicação de ocupações de terra nas proximidades. As ocupações de terra estão no centro deste processo de territorialização da luta dos sem-terra porque é por meio delas que eles conquistam a terra de assentamento (MARQUES, 2009, p. 28-29).

Os impactos negativos da conjuntura política sobre a luta pela terra desmobilizou as famílias sem-terra acampadas e desestruturou a possibilidade de ação/reação do MST, sobretudo porque novas famílias dos municípios, por meio da violência, passaram não mais responder aos trabalho de base, negando-se a participar de novas ocupações de terras. [...] negando-se a resolver a questão fundiária na sua raiz, cujo ponto fundamental é à realização de um amplo processo de reforma agrária, o Estado permanece a reboque dos movimentos sociais do campo, desenvolvendo uma incipiente política e criação de projetos de assentamentos rurais nos municípios e regiões onde a crise agrária é mais crítica, como ocorre no Noroeste paranaense [...] (GONÇALVES, 2004, p. 199-200).

Mediante as ações do Estado para impossibilitar a organização de novas ocupações do MST, o movimento de trabalhadores rurais reagiu de maneira diferente. Destinou o tempo de reclusão para reestruturar a gestão política e territorial das ocupações, buscando a qualidade de vida no campo para os assentados e acampados.

No Governo de Roberto Requião de Mello e Silva (2003-2006) retornaram as ocupações de 2003 a 2005, o MST realizou 73 ocupações, totalizando no período de 2003-2006 157 ocupações de terra no estado paranaense. No ano 2005, o MST ocupou 27 praças de pedágio do Anel de Integração do Paraná como forma de chamar atenção da sociedade para a Marcha Nacional por Reforma Agrária e Justiça. Embora o MST, mantivesse uma relação estável com o governo de Roberto Requião, o movimento de trabalhadores rurais não deixou de agir e reagir com as ocupações de áreas improdutivas no estado paranaense (MARTINS, 2009a).

Conforme Martins (2009a) o estado do Paraná tem uma história social e política constituída também pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. O exemplo do estado paranaense não pode ser apenas lembrado pela conquista da terra, das ocupações, assentamentos e acampamentos, mas, deve ser referência à questão da educação para os sujeitos do campo. No ano de 2006 em parceria com o Estado, funcionaram 11 escolas itinerantes, que atendia um total de 2.500 educandos contando com 210 educadores, tal exemplo justifica que no próximo subitem, deste capítulo discutiremos a educação do e no campo no Paraná.

4.1.1 Na contramão: a luta do MST por uma educação do e no campo no estado do Paraná

A necessidade de escolas que atendessem as populações do campo foi a principal luta de movimentos sociais do campo em todo o Brasil e também no Paraná. As reivindicações de escolas para a zona rural deram início no estado paranaense nos anos de 1930, resultado do ‘ruralismo pedagógico’. Oferecer educação ao meio rural era a forma de conter o “[...] êxodo da mocidade do campo para as cidades [...]” (SANTOS, 1933, p. 43). Evidentemente o desenvolvimento e valorização das indústrias nos centros urbanos, tornava-se mais atrativo o êxodo rural, embora a real intenção de constituir escolas no meio rural fosse com a intenção de fixar o homem no campo e continuar reproduzindo os conteúdos escolares preconizados pelo capital.

É importante salientar que as políticas do Estado voltadas para as escolas rurais não atendiam a região Norte e Sudoeste do Paraná. Bareiro (2007) relata que naquele período o Estado focava seu olhar para as regiões de colonização que possuíam um número considerável da população. A implementação de escolas rurais tornava-se a forma de diminuir o fluxo migratório campo-cidade, pois com a modernização tecnológica da agricultura a população residente nas zonas rurais começou a deixar a terra e ir à busca de trabalho nas cidades, o que segundo os governantes inviabilizou a permanência de diversas escolas rurais. Nos municípios que ainda permanecem com as escolas o número de alunos é reduzido o que levou aos governantes municipais a “[...] optarem por transportar os alunos da zona rural para a zona urbana” (BAREIRO, 2007, p. 60). O transporte escolar conforme prefeitos e secretários da educação diminuem os gastos com a manutenção, infraestrutura, corpo docente e alunos nas zonas rurais.

O Projeto Integrado de Apoio ao Pequeno Produtor Rural (PRORURAL), desenvolvido entre o Governo do Estado do Paraná e o Banco Mundial nos anos de 1980, aprovaram o financiamento de U\$80.000,00 para a modernização das áreas de agricultura do Paraná bem como a educação rural daquele período. O projeto previa a revitalização das escolas rurais e aquisição de ônibus para transporte escolar (BAREIRO, 2007).

Mediante os acontecimentos supracitados, a respeito da escola rural, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, buscavam uma escola diferente das propostas do Estado. A proposta do MST em um primeiro momento era apenas a conquista da terra, mas logo os militantes Sem-Terra conseguiram compreender que adquirir um pedaço de ‘chão’ não era o

bastante, pois ainda que a terra lhes desse o sustento, a educação tornou-se fator fundamental para progredir na luta.

A continuidade da luta aconteceria quando os camponeses conseguissem lidar com assuntos práticos. Como grande parte dos sujeitos do campo eram analfabetos era necessário educar os militantes para que lidassem com o desenvolvimento tecnológico do campo, além de compreender a conjuntura política, econômica e social do país. A preocupação de priorizar a educação dos militantes Sem-Terra fez com que a educação não fosse instituída apenas em assentamentos, mas também em acampamentos.

Ao fazer um plano de ocupação, o MST inclui nele a escola para crianças e adultos. Os pais ficam mais estimulados pela certeza de que seus filhos terão onde estudar, material escolar, merenda e atenção dos professores, que já estão a postos, organizando o Setor da Educação. O barraco da escola, chamada de **itinerante**, é construído antes do barraco de moradia e tem também a função de centro de encontros (MORISSAWA, 2001, p. 239, grifo do autor).

A preocupação do MST no Paraná era com o futuro das crianças que estavam nos acampamentos junto com suas famílias, como conquistar a escola legal e principalmente que tipo de ensino desenvolver com esses educandos. Era necessário desenvolver uma educação totalmente diferente dos moldes capitalistas, que entendesse o sentido da dinâmica do MST, e como a escola poderia participar dos processos de transformação social (CALDART, 2004).

O Setor de Educação do MST foi instituído no ano de 1987, no 1º Encontro Nacional de Educação no Espírito Santo, educadores de diversos estados como Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Bahia estavam se “[...] organizando, discutiram a implementação de escolas públicas da 1.ª à 4.ª série e a formação de professores para escolas de assentamento” (MORISSAWA, 2001, p. 240). A preocupação do MST não estava apenas em educar, mas com a formação política dos futuros militantes do movimento.

A proposta de educação do movimento dos trabalhadores rurais foi (e é) formar o sujeito do campo como um sujeito em movimento, que está em contato com processos socioculturais que refletem nas mudanças sociais demoradas, produzindo uma cultura de dimensão forte (CALDART, 2004).

Devido às mudanças ocorridas no estado paranaense o governo de Álvaro Fernandes Dias (1987-1990) retratou a educação como um pressuposto de “[...] democratização do acesso à escola, re-ordenamento interno do sistema educacional e educação como fator efetivo de mudança social” (MARCELINO, 2011, p. 106).

Para o MST, “[...] a educação diz respeito à complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados de ser humano. A escolarização é um componente fundamental nesse processo” (MST, 2005, p. 126). Mesmo com o discurso de Álvaro Dias (1987-1990) que o acesso à escola acontecia por um processo de democratização, o movimento de trabalhadores rurais acredita que a educação não acontece apenas nos limites escolares. A educação do movimento social do campo, MST, advém dos processos de ocupação, nos assentamentos, encontros e cursos, pois o processo de luta é educativo. A ação humana constituída pelos militantes Sem-Terra é ativa, a luta de classes desenvolve-se no seio de sua constituição. O sujeito em condição social de sem (a) terra reagem “[...] escolhendo a ocupação das terras improdutivas como forma de luta e como símbolo de sua rebeldia social” (CALDART, 2004, p.96).

Marcelino (2011) aponta que a política do governo de Álvaro Dias destinada à educação concentrava-se no documento “Propostas para a discussão de filosofias e políticas operacionais na área da SEED/PR” (1987), as proposições deste documento fomentava o conceito de escola competente.

O MST preocupava-se com as propostas do estado paranaense para desenvolverem a educação nos assentamentos, lembrando que as escolas itinerantes não eram reconhecidas naquele período pelo Estado. A escola deveria encontrar-se na origem do Movimento, e a formação humana destinada aos militantes transformaria os pobres rurais e desvalidos em cidadãos. Para Caldart (2004, p. 236) o MST pretendia deixar para seus descendentes, mais do que a terra e a libertação do latifúndio, a herança do Sem-Terra são “[...] os valores que fortalecem e dão identidade aos lutadores do povo, de todos os tempos, todos os lugares”.

A configuração das relações estatais no Paraná centrava-se na construção de conceitos para a educação como a competência, as escolas paranaenses precisavam dotar o estudante de competências básicas para que este alcançasse um nível de desenvolvimento adequado, porém era necessário promover tal prática a curto prazo e a baixo custo. Assim como demonstra o documento da UNESCO (1996, p. 20) os estudantes precisavam adquirir “[...] uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos”. É possível constatar as influências da agenda internacional para a educação nos planos e objetivos da educação paranaense, além da minimização do Estado para os recursos destinados à educação.

A percepção do MST frente às designações governamentais paranaenses era clara, os militantes Sem-Terra buscavam fundamentar uma escola com base materialista histórica, uma

educação que não reproduzisse as ideologias da classe dominante, que os conteúdos da escola destinada aos trabalhadores do campo fossem uma atividade política para o processo de transformação da sociedade. De acordo com Morissawa (2001, p. 241) “[...] a educação nos assentamentos é um processo de produção e reprodução de conhecimentos a partir de sua própria realidade; a escola é parte integrante da vida e do conjunto da organização dos assentamentos, sendo essencial a participação das famílias em seu planejamento [...]”. A concepção de educação e escola para o sujeito Sem-Terra é uma escola que trate a trajetória de luta e organização dos trabalhadores do campo em que durante o período de luta por terra construíram a concepção de educação.

[...] mais do que inventar o que estamos fazendo é recuperar algumas matrizes pedagógicas desvalorizadas pela sociedade capitalista: pedagogia do trabalho, pedagogia da terra, pedagogia da história, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da luta social [...] aprendemos que o processo de formação humana vivenciado pela coletividade Sem Terra em luta, é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano, e preocupada com a formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça, felicidade. Buscamos refletir sobre o conjunto de práticas que fazem o dia a dia dos Sem Terra, e extrair delas lições de pedagogia, que permitam qualificar nossa intencionalidade educativa junto a um número cada vez maior de pessoas. A isso temos chamado de **Pedagogia do Movimento** (MST, 2005, p. 233, grifo nosso).

O fim dos anos de 1980 foi um momento conturbado para a política, economia e sociedade brasileira, a educação não ficou de fora do processo de defesa da escola pública. Simplício (2011) discute que os acontecimentos conjunturais brasileiros originaram reflexões críticas a fim de que uma proposta de educação para os MST fosse constituída. Os Sem-Terra perceberam que a realidade na qual, crianças e jovens estavam se inserindo, não bastava apenas discutir em assembleias populares de que a educação era necessária, mas conscientizarem-se de que não seria qualquer educação, uma educação que atendesse as principais necessidades das crianças e jovens dos acampamentos e assentamentos. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra precisavam romper e “[...] superar a visão de que a escola é lugar apenas de ensino, ou de estudo de conteúdos, por mais revolucionários que eles sejam” (CALDART, 2004, p.11).

A luta continuava não só pela terra, mas também por uma educação para a transformação social, para a cooperação e o trabalho, voltada as várias dimensões humanas. Mas o governo de Roberto Requião de Mello e Silva (1991-1994) seguia os ditames neoliberais incorporados no governo de Álvaro Dias (1987-1990). Martins (2009b) demarca que as ações políticas, culturais e sociais de início dos anos de 1990 apontam para um só fim:

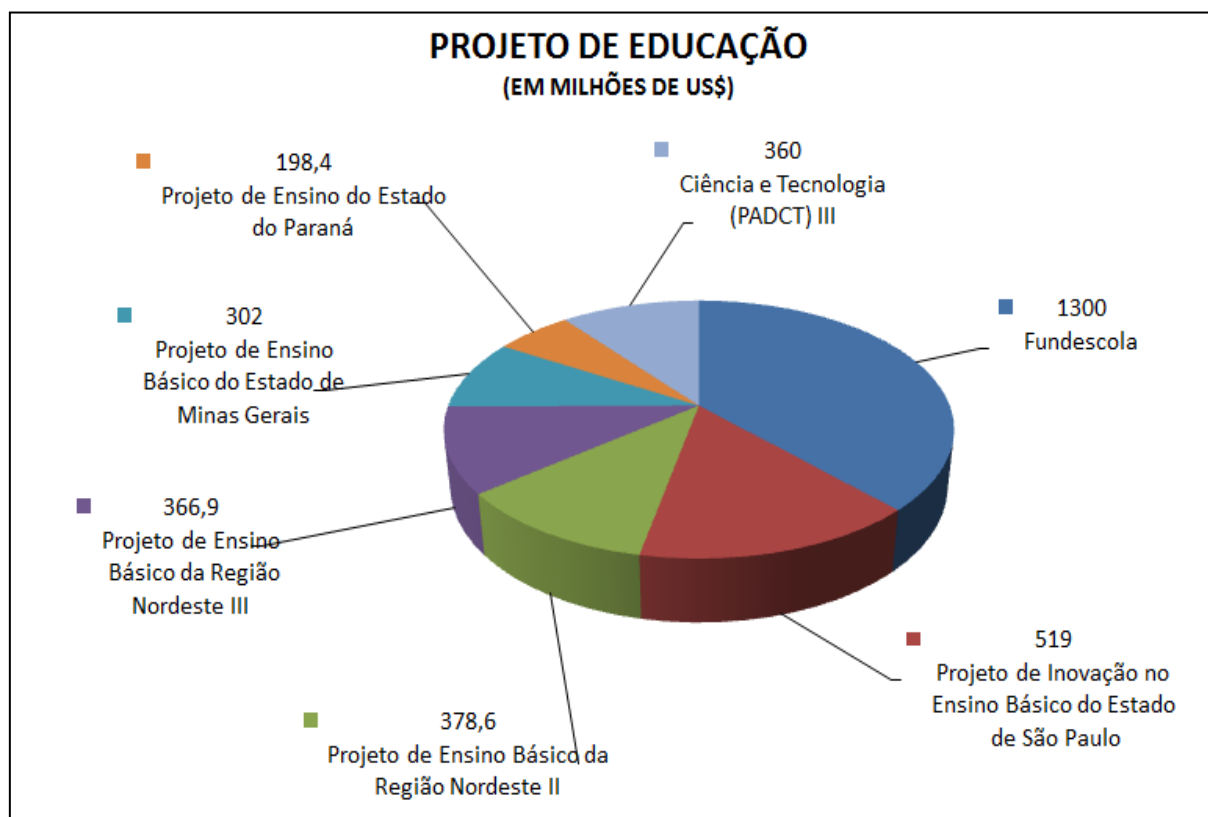
a criação de condições para o ciclo vicioso do crescimento econômico do capitalismo, bloqueando todo e qualquer tipo de ameaça ao excelente funcionamento do sistema. E a forma de consolidar tal crescimento foi expandir a influência política e cultural econômica para que o quadro de estabilidade política ficasse favorável, para conseguir esta *harmonia* a educação seria o processo de legitimação da ordem.

Requião (1991-1994) fez a sua lição de casa muito bem, quando tratou de seguir os ditames neoliberais e as influências de agências internacionais para a educação paranaense. Para Silva (2005, p. 87) o governo Requião respondeu as expectativas internacionais no início dos anos 1990, ao atender as diretrizes do Banco Mundial para a educação. Ressaltamos que as principais ações do então Governador Roberto Requião foram “[...] o acirramento do processo de municipalização, a valorização de experiências inovadoras, a construção de projetos político-pedagógicos das escolas, o plano de capacitação docente, os altos investimentos na administração e as negociações com o BIRD⁸⁰”. O Banco Mundial (1996) aponta que a construção de projetos voltados à educação é a maneira para reduzir a pobreza, com investimento em capacitação docente os pobres passariam a ingressar no mercado de trabalho.

En consecuencia, 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 al acrecentar su producción como agricultores y, cuando no hay discriminación, su acceso al empleo en los sectores formal e informal. En varios estudios se ha observado que un agricultor con cuatro años completos de instrucción tiene una productividad mucho más alta que uno sin educación (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 30)

O BM firmou acordos governamentais com os estados brasileiros e por meio da implantação do Projeto EDURURAL que viabilizava maior controle social de investimento na educação dos estados como: Paraná, São Paulo, Minas Gerais e nove estados do Nordeste. O Projeto EDURURAL desenvolvido nos estados das regiões sul, sudeste e nordeste, sofreu pressões internas e externas para ser posto em prática, pois tinha o objetivo de diminuir a diferença dos índices de analfabetismo rural (DAMASCENO; BESERRA, 2004). Vejamos os investimentos do BM na educação dos estados citados anteriormente.

⁸⁰ Quando falamos de BIRD estamos nos referindo ao Banco Mundial.

Gráfico 4 - Investimentos do Banco Mundial no Brasil

Fonte: Vieira, 2001, p. 65.

De acordo com Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001) os projetos propostos pelo Banco Mundial expressavam objetivos muito próximos. A formulação de projetos, inclusive no estado paranaense, foi organizada com base em programas de ação que abrangessem o treinamento e reciclagem de professores e do corpo administrativo da escola, além de sugerir certa ‘mudança’ na relação do Estado com as políticas (públicas) sociais. Ou seja, o Estado precisava assumir a acepção neoliberal de Estado Mínimo e promulgar reformas no setor educacional tanto no campo como na cidade.

Mediante proposta acatada pelo governador Roberto Requião em seu primeiro mandato (1991-1994) de modificar o setor educacional para que o Governo do Estado do Paraná recebesse o investimento de US\$ 198,4 milhões para o Projeto de Ensino do Paraná, o setor de educação do MST colocou em prática suas articulações, a fim de lutar por uma escola do campo no estado. A reação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra foi de deixar claro que a escola convencional, era reprodutora do sistema capitalista e que não atendia as necessidades dos movimentos sociais do campo. O MST reivindicava uma escola

que fizesse parte do contexto social do movimento com a intenção de lutar por uma sociedade alternativa construída por meio da educação (MEURER; DAVID, 2008).

[...] grande parte das escolas convencionais não consegue trabalhar com as representações das classes populares, que não se limitam apenas ao atendimento direto das necessidades materiais. Sendo assim, nos movimentos populares, gesta-se coletivamente a reconstrução de projeto político-pedagógico em que a escola volta-se para a realidade dos sujeitos sociais, considerando suas condições de vida, ouvindo o que pais, crianças e adolescentes têm a dizer, rompendo com o silêncio histórico a que estão submetidos, transformando-os em sujeitos do processo educativo, permitindo-lhes participar ativamente do seu fazer pedagógico (MEURER; DAVID, 2008, p. 47).

O governo Requião reproduzia as orientações de agências internacionais para a educação, direcionando a educação para modernização e competitividade, categorias discursivas encontradas nos documentos analisados nesta dissertação. Silva (2005, p. 87) afirma que o governo transferiu “[...] a educação da esfera política para a esfera de mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual”.

A construção de escolas nos acampamentos passava pela disputa das concepções de educação para o Estado e o MST. O debate acerca da concepção de escola passa pela contextualização do país, assim sendo, das crises econômicas, políticas à influência de agências internacionais que delineiam estratégias para a educação rural e urbana e da própria política neoliberal. Destarte, a escola sofre com os ajustes estatais que tem orientação neoliberal reduzindo investimentos voltados a educação (MEURER; DAVID, 2008). As consequências de transferir a educação para a esfera mercadológica são a desvalorização do magistério, a municipalização de escolas, o ensino a distância e o desmantelamento do ensino superior (MORIGI, 2003).

Requião (1991-1994) deu ênfase à autonomia da escola, acrescentou a participação e descentralização da escola com a comunidade. Conforme Hotz (2009) o governo desencadeou ações que permitiram a construção do projeto político pedagógico, práticas contra a repetência e evasão escolar, tais aspectos segundo o governo Requião permitiam a melhoria da qualidade na educação.

A luta contra esse conjunto de medidas ocorre através de projetos alternativos que garantam às camadas populares o acesso ao conhecimento. Especialmente no espaço rural esta luta apresenta sérios entraves. A começar pela falta de investimentos que denota pouca atenção para esta realidade diferenciada. Em geral, considera-se o campo como lugar de atraso. Os currículos das escolas do campo não estão interligados à sua realidade,

distanciando-se da sua identidade e cultura (MEURER; DAVID, 2008, p. 47).

O MST compreende a necessidade de construir um projeto de educação voltada para as necessidades do campo e uma educação contra-hegemônica, assumindo a especificidades dos militantes Sem-Terra o que implicou na mudança de conceitos e conteúdos escolares por parte do Estado e da comunidade escolar principalmente educandos e educadores. Uma “[...] perspectiva que exige espaço-tempo de reflexão conjunta, coletiva e solidária, permeada de intencionalidade, desprendimento, responsabilidade e organização” (MEURER; DAVID, 2008, p. 47).

De acordo com Marcelino (2011) as estratégias governamentais delineavam que as escolas fizessem parcerias público-privado, e com isso a política educacional perde força e o Estado minimiza suas ações promovendo apenas incentivos por meio de premiações. Tal prática configura as ações individualistas de princípios mercantis, incentivando a competição. Nessa determinação política, econômica e social propalada pelo Estado o predomínio das tendências discursivas aproximaram as condições de reprodução do capital também pela educação, e as reformas estruturais realizam com plenitude o projeto neoliberal (MARTINS, 2009b).

A educação proposta pelo MST denunciava e questionava o modelo educacional proposto pelo governo paranaense secularmente imposta da cidade para o campo. A educação disseminada pelo Estado desconsiderava os modos de vida do sujeito do campo, seus saberes e necessidades e que bastava adaptar os conteúdos da escola urbana para a camponesa (ARROYO; FERNANDES, 1999). Os camponeses lutam pela sobrevivência, afirmação e reafirmação da escola no campo, como um espaço vivo e em movimento. Simplício (2011) menciona que no período de 1990, o MST passou a desenvolver práticas educativas que qualificassem a luta e construísse um novo projeto de campo e de sociedade, investindo na educação para combater a hegemonia capitalista encontrada no campo, além de impugnar o capitalismo, fortalecer a construção de uma sociedade baseada em princípios de formação militante. Os princípios filosóficos de educação do MST são formulados por uma base coletiva o Setor de Educação do MST que promulga tal intencionalidade pedagógica em todo território nacional, inclusive no Paraná. Constituindo-se em:

[...] relação entre teoria e prática; combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos

econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores /das educadoras; atitude e habilidade de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 2002, p. 24).

O Setor de Educação do MST procurava por meio de principais desafios conquistar condições reais para que toda criança, jovem e adulto pudessem frequentar a escola em seu local de vivência. Ainda no governo de Roberto Requião (1991-1994) o Paraná incentivava habilitações de nível médio técnico agrícola, o que preocupava os militantes Sem-Terra, pois o sujeito do campo não queria que seus filhos e filhas estudassem práticas voltadas apenas para a qualificação profissional.

A educação dos estados brasileiros até meados de 1990, inclusive do Paraná, ainda era regida pela LDBEN 5692/71. De modo geral a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71 estava defasada e suas diretrizes eram organizadas para atender a formação profissional dos alunos frequentadores das escolas públicas. A aplicação da lei direcionada à educação rural consistia em estabelecer e “[...] organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safra, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” (LDBEN 5692/71, Art. 11, 2º). De acordo com Martins (2009b) os governos neoliberais se encarregam de seguir uma agenda política do capital, propondo alterar, sejam com maior ou menor intensidade as legislações e leis para atender a nova realidade, diminuindo a proteção social e consequentemente aumentando a vulnerabilidade das condições de vida da classe trabalhadora do campo.

No primeiro mandato do governo Jaime Lerner (1995-1998) algumas mudanças começaram a ganharem impulso, pois estava sendo debatido em âmbito nacional a ‘nova’ Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º9394/96. Em seu governo Lerner (1995-1998) passou a reorganizar o sistema educacional do estado paranaense. Sapelli (2007) menciona que tais acontecimentos ocorreram, pois o Paraná estava se ajustando às orientações do BID/BM, a fim de angariar recursos financeiros para a educação. Corroborando, Marcelino (2011) aponta que Lerner (1995-1998) foi o solidificador das relações entre o Governo do Estado do Paraná e agências internacionais.

As correlações de forças estaduais paranaenses estavam totalmente favoráveis ao projeto neoliberal. Os direitos sociais passaram a ser resignificados, introduzindo os ‘serviços sociais’. Essa iniciativa poderia ser coberta tanto pelo Estado, quanto pela iniciativa privada. Marcelino (2011) apresenta que segundo tal modelo as escolas ganharam ‘autonomia’ para levantar seus próprios recursos e não depender apenas do Estado. O Estado buscava parcerias

com instituições privadas para suprir necessidades básicas da educação, portanto “essas questões tiveram efeitos diretos sobre as estratégias de construção da nova sociabilidade” (MARTINS, 2009b, p.55).

A política educacional do Paraná no governo de Jaime Lerner (1995-2002) foi marcada por um modelo de gestão pública que reformou todo o aparato do Estado no sentido de torná-lo enxuto, fragmentado, mas centralizado em um núcleo pequeno de tecnocratas oriundos do setor privado da economia (SILVA, 2007, p. 7).

A ação de Lerner (1995-1998) para desfigurar a educação técnica agrícola deve-se a pressão de agências internacionais como UNESCO, CEPAL e Banco Mundial para que os estados passassem a investir na educação básica. Medida adotada também devido à aprovação da LDB 9394/96, que mantinha o mesmo perfil anterior de que a educação desenvolveria determinadas aptidões vinculadas ao mundo do trabalho. Martins (2009b) descreve que a educação assegurada às massas foi proposta por políticas discursivas que impediram que as experiências da classe trabalhadora se convertessem em demandas materiais, confirmando a tendência da mercantilização da educação, se constituindo em instrumento de legitimação da sociabilidade burguesa. Principalmente as medidas “[...] que se voltaram ao enfraquecimento das formas coletivas de representação de interesses dos trabalhadores [...]” (MARTINS, 2009b, p.56).

Nesse período de mudanças nacionais e estaduais, a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo é realizada em Luziânia-GO, em 1998. A Conferência Nacional partia de constatações do processo pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra vivenciavam, priorizando as mobilizações, as bandeiras de luta e o desenvolvimento da escola no campo (ARROYO; FERNANDES, 1999). Parte-se da tese apresentada sobre a Conferência Por uma Educação Básica do Campo que o movimento social camponês é educativo em si mesmo, pois expressa-se por mobilizações, ações, reações das causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores. O campo detém um expressivo movimento pedagógico com experiências escolares articuladas às raízes camponesas, a educação proposta pelo MST visa ultrapassar a educação ‘rural’ para tornar-se a educação ‘do’ campo (ARROYO; FERNANDES, 1999). A educação para os militantes Sem-Terra vai além do saber ler, escrever e contar, ações propostas nos documentos internacionais analisados anteriormente nesta dissertação, a educação do campo visa um projeto de transformação social paranaense e brasileira, um projeto de campo que resgate e valorize a cultura dos povos provenientes do campo.

Podemos constatar que a prática de instituir cursos de nível médio técnico agrícola, extinto no governo Lerner (1995-1998), estava a serviço da produção do agronegócio como forma de expandir as práticas de formação voltadas para a qualificação profissional.

Arroyo e Fernandes (1999) demonstram que a política educacional instituída nos estados brasileiros, inclusive no Paraná ignora a necessidade de um projeto específico para a escola do campo. Os camponeses não querem uma escola da cidade no campo, ou transportar crianças e jovens para estudarem na zona urbana e também não se trata de um modelo de educação importado, mas sim, de uma educação que proporcione cultura, valores e luta vinculada a questão social inerente ao sujeito do campo e não uma educação fora do contexto que não é deles.

O Estado do Paraná ainda se submetia as orientações de agências internacionais para a implementação das reformas educacionais que difundissem uma escola dentro dos moldes da “[...] nova dinamização social importada pelos interesses capitalistas, foi vista, pelos neoliberais, como um passaporte à reorganização das relações humanas diante dos novos valores incorporados pelas políticas de redefinição do Estado nos países periféricos” (MARCELINO, 2011, p. 113). As orientações de agências internacionais influenciaram as políticas educacionais, que passam a ser entendidas como atividade não-exclusiva do Estado. O Governo do Estado do Paraná optou por uma educação que atendesse às demandas de mercado e que esses processos regessem a educação paranaense, as escolas teriam autonomia para buscar recursos financeiros, como mencionamos. Essas determinações conduziram a política educacional paranaense para a focalização no atendimento às minorias, como os sujeitos do campo (MARCELINO, 2011).

As análises aqui empreendidas resultaram em reflexões críticas a respeito da educação proporcionada as minorias do campo. A educação proposta pelo Governo do Estado do Paraná revela a argumentação utilizada por agências internacionais na qual o pobre, seja ele rural ou urbano, é responsável por suas totais desvantagens sociais e pessoais. Apresentamos as considerações de Meurer e David (2008, p. 49) a respeito da educação nos moldes neoliberais, como forma de explicitar o exposto acima:

[...] a escola formal tem servido, particularmente, para a manutenção do *status quo*, com o objetivo de formação de mão-de-obra reserva para o mercado de trabalho capitalista. Ela continua trabalhando com conceitos desvinculados da realidade, em disciplinas separadas, compartimentadas no que Freire denomina de ‘educação bancária’, que em muito contribuem para a má qualidade do ensino e para a exclusão, já que poucos conseguem concluir o ensino médio e a universidade.

Para Marcelino (2011) a formação educacional paranaense está ligada a essa concepção de educação citada por Meurer e David (2008), uma educação que se justifica pelos moldes neoliberais e por meio desta doutrina visa explicar a falta de escolaridade e a pobreza encontrada no campo. Segundo as agências internacionais que passaram a financiar a educação a precarização da educação paranaense relaciona-se com:

[...] taxa de fecundidade – 4,1% em 1991 – e menor esperança de vida – 69,1%, e também a maior taxa de mortalidade infantil 7,6%; baixo acesso ao saneamento: em torno de 48% da população do estado; analfabetismo adulto por volta de 5%; e distribuição de renda insuficiente: os 40% de paranaenses mais pobres dispunham de apenas 9,0% da renda (CZERNISZ, 2006, p. 125).

As taxas apresentadas acima incitaram a política de governo de Lerner em seu primeiro (1995-1998) e segundo mandato (1999-2002) à promover a competição entre as escolas. De acordo com Silva (2007, p. 8) o governo de Jaime Lerner (1995-2002) buscava a racionalização técnica e financeira da educação, centralizar as decisões, estimular as privatizações de escolas públicas e re-significar os “[...] pressupostos advindos das camadas populares num contexto de redemocratização da sociedade, tais como democracia, gestão democrática, participação, autonomia e descentralização, adaptados à dinâmica do mercado, como estratégia para obter a hegemonia neoliberal”. O discurso ‘milagroso’ de Lerner (1999-2002) caiu por terra quando movimentos sociais, professores e a comunidade perceberam que as promessas eleitorais contradiziam com a realidade. As propostas não resolveriam os problemas educacionais do estado paranaense.

Podemos destacar que a precarização da educação paranaense não acontecia apenas nas escolas urbanas, mas também nas escolas do campo. No período Lerner (1995-2002) as escolas do campo sofreram com a falta de estrutura física, com o abandono e o descaso do poder estatal. No restante dos estados brasileiros observamos o que os dados revelam, no período de 1995 a 2002 houve o fechamento de 20.958 instituições de ensino da educação básica, desse total 17.947 eram escolas do campo (FERREIRA; BRANDÃO, s/d). E mais:

[...] dados da Secretaria de Estado da Educação registram que 20% das escolas públicas do estado do Paraná encontram-se no campo. Registra-se que na década de 1990 foram fechados 3.500 estabelecimentos municipais de ensino no estado. Das escolas estaduais existentes no campo, aproximadamente 80% funcionam em dualidade administrativa. A rede estadual possuía, em 2008, 8.635 professores, sendo 49,60% do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e 50,40% oriundos do Processo Seletivo Simplificado (PSS). Dos 331.190 alunos residentes no campo, 72,57% estudam em escolas localizadas na área urbana e 27,43% estudam em escolas públicas do campo. Em torno de 78% dos alunos que estudam nas escolas estaduais têm que se locomover para o perímetro urbano para estudar; outros 22% se locomovem

para as escolas localizadas no próprio campo. (PARANÁ *apud* SOUZA; FONTANA; MARCOCCIA, 2012, p.101).

A luta por uma educação do campo e para o campo procurou fortalecer-se mediante o descaso do Governo do Estado do Paraná no período estudado a década de 1990. O MST queria estabelecer uma educação problematizadora, visando construir um conteúdo programático que levasse em conta a realidade dos alunos. A peleja pela escola do campo intensificava no Paraná devido aos consecutivos fechamentos de escolas, e esta se tornou mais uma bandeira de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Nesse sentido, é que o MST buscava desenvolver um projeto de escola do campo para combater as ideologias hegemônicas do capitalismo, pois o MST compreendia que superar os desafios, a fim de construir um projeto de educação para o campo, é necessário ampliar a participação da classe trabalhadora organizada, demonstrando a precisão de forças que compartilhem do mesmo objetivo (SIMPLÍCIO, 2011). De acordo com Freire (1996) é importante que a experiência formadora convença os sujeitos de que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas sim, criar possibilidades para a sua construção.

De acordo com Martins (2008) a realidade da educação camponesa é abordada de maneira multifacetada, pois tradicionalmente a educação do campo é tomada nos textos normativos legais como educação rural, entendendo a realidade camponesa a partir da dicotomia campo-cidade. E a relação educativa proposta pelo Estado acaba seguindo essa lógica de uma educação apêndice da educação urbana, “[...] por isso, pensar o campo a partir da categoria *educação do campo* requer o entendimento deste enquanto lugar de vida, diferente da concepção implícita na educação rural” (MARTINS, 2008, p. 95).

Mediante os fatos relatados e apresentados, o MST propõe questões a respeito do projeto de educação do campo para o Paraná. O Movimento combate a visão ingênua de que a falta de escolaridade, pobreza, injustiça e atraso estejam vinculadas ao seu modo de vida, mas busca apresentar à sociedade a falta de um projeto concreto que viabilize a efetivação da educação no campo, pois a educação no e do campo faz parte da dinâmica social e cultural do país e do estado paranaense (ARROYO; FERNANDES, 1999).

O governo Requião (2003-2010) procurou romper com o discurso educacional proposto pelo governo anterior. De acordo com Sapelli (2007, p. 146) Requião passou a enfocar na “[...] entrada de novos sujeitos no cenário de articulação e discussão [...]” da educação paranaense. Recomendando a construção do Plano Estadual de Educação (2004) previa que:

[...] objetivos e metas deverão ser traçados no bojo do processo democrático com participação de todos os envolvidos com a educação no Estado. Por isso, a construção do PEE irá articular os diversos setores da administração pública e da sociedade civil organizada em sua discussão e elaboração [...] propiciando espaços de elaboração democrática para a construção coletiva da versão do PEE [...] (PARANÁ, 2004, p. 70).

O Plano Estadual de Educação (2004) procurou no bojo do processo de construção de política pública, atender com qualidade crianças e jovens nas escolas públicas. O PEE “[...] precisa estar pautado num diagnóstico da situação da população no Estado” (PARANÁ, 2004, p. 10). Requião (2003-2006) promoveu uma tentativa de construção de uma política de Estado, o PEE tecnicamente pode ser definido como “[...] um projeto de governo, proposto e coordenado pela SEED, relativamente aberto ao debate público [...]” (ARIAS, 2007, p.2).

Evidenciamos que o percurso de elaboração do PEE-PR politizou a sociedade civil e propiciou a visão político burguesa um novo formato de disputa pelo poder uma vez que a legitimação social, política e econômica da administração estatal subnacional que o propôs “[...] e coordenou, relaciona-se estrutural e conjunturalmente à configuração do estado brasileiro contemporâneo, periférico e dependente, porém ‘democratizado’” (ARIAS, 2007, p. 3). A balança entre o consenso e convencimento deverá ser direcionada a incessante legitimação das práticas e ideias que se destinam aos interesses particulares gerais, colaborando para que a burguesia consiga resolver a seu favor as contradições, direcionando caminhos não-conflitantes (NEVES; SANT’ANNA, 2005).

A abordagem aqui realizada a respeito do PEE considera que no âmbito das relações econômicas, em sua amplitude “[...] como proposta de política social de planejamento público setorial e, em sua imediatez, como projeto políticoeducacional localizado num momento e locus determinado da instituição estatal” (ARIAS, 2007, p. 3). A representação de política educacional proposta pelo Estado paranaense o PEE se apresenta como:

[...] ação de planejamento público e política social; como projeto de lei; como fruto de processo de construção coletiva e como política educacional proposta pelo estado e relativamente aberta ao debate público. Como ação de planejamento público, ou seja, como atitude deliberada de intervenção na realidade, e como política social, o PEE PR esbarra nos limites da imprevisibilidade do capital e da dificuldade de autonomização do estado frente ao mercado. Inserido no rol contraditório das relações sociais, as organizações do estado e as políticas erigidas em seu âmbito, embora fortemente tensionadas para dar respostas satisfatórias às necessidades sociais, assumem uma posição de classe, na medida em que a função da produção, reprodução ou criação de condições propícias à acumulação está presente nas políticas sociais, das quais o PEE PR não é exceção (ARIAS, 2007, p. 4).

No cerne da problematização da construção coletiva do PEE encontram-se os limites e possibilidades da democracia burguesa, frente ao limite e a escassez proporcionada pelo capital aos movimentos de trabalhadores do campo. A partir do PEE que as discussões a respeito do reconhecimento das escolas camponesas entram em pauta e são geridas no Governo do Estado do Paraná. Esta pequena abertura permitiu que a parcela significativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra integrasse os estudos e diagnósticos que traçam o perfil da educação pública paranaense. O *check-up* realizado pelo Governo do Estado do Paraná em relação as instituições escolares, na cidade e no campo, demonstram que em 2003, o estado paranaense contava com um número de 307.789 alunos matriculados na educação básica pública com uma população de 1.263.221 crianças (PARANÁ, 2004).

O objetivo do Plano Estadual de Educação (PEE) promovido pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) era produzir análises que levassem em consideração o (re) pensar a educação atual, visando investir no desenvolvimento humano e atendendo os direitos de crianças, jovens e adultos a estudarem em escolas de qualidade com profissionais qualificados. Segundo o PEE (2004, p.3) não se pode ignorar o papel da educação como forma de superar os limites para o desenvolvimento social, político e econômico, defender a educação pública é calcar “[...] princípios políticos e éticos voltados à busca e consolidação da igualdade e justiça social são, notadamente, os pilares que forjaram a elaboração deste Documento”.

De acordo com Neves e Sant’Anna (2005) a crescente vontade de consubstanciar a politização da sociedade demonstra que os aparelhos dominantes expressam a vontade coletiva acerca da estrutura e da dinâmica política. De tal modo que “[...] o Estado redefine, ainda, suas funções, acrescentando às tarefas de comando, governo e domínio a função de direção cultural e política das classes dominadas (hegemonia civil), por meio da adesão espontânea (consenso), passiva e indireta e/ou ativa e direta ao projeto de sociabilidade da classe dominante” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 25).

Após nove anos da promulgação da LDB n.º9394/96 o Governo do Estado do Paraná conseguiu congrega junto ao poder Legislativo e Executivo, o Plano Estadual de Educação previsto no art.10, inciso III, da Constituição Federal de 1988 “[...] elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as ações e as de seus municípios”. A percepção adotada pelo estado paranaense foi desenvolver uma política contextualizada, para mobilizar recursos para a universalização e erradicação do analfabetismo.

Ao lado das organizações civis e de classe e de segmentos do poder público, que também contribuíram sensivelmente com sua construção, expressam, ao longo dos textos e metas que o constituem, uma clara convicção: que este Plano, concebido nas bases educacionais do Estado, a elas deve retornar em forma de ações e políticas efetivas. Dessa efetividade dependem os avanços socioeducacionais e o cumprimento de preceitos constitucionais que o conjunto da população paranaense — aqui representada, sobretudo, pelos atores que, cotidianamente, fazem a história da educação pública no Estado—, expressa e exige (PARANÁ, 2004, p. 4).

Os resultados tangíveis do PEE são medidas propostas por atores que se vinculam ao problema escolar paranaense. O governo Requião (2003-2006) propôs políticas que se distanciassem do discurso e da prática governamental, alegando ter recebido do ex-governador Jaime Lerner uma ‘herança maldita’, computando suas medidas antipopulares na conta do governo anterior (BOSI; REIS, 2008).

O Plano Estadual de Educação do Paraná revela que as modalidades de ensino presente no estado paranaense têm necessidades específicas, expondo carências e deficiências que ultrapassam o sistema público de ensino do Paraná. As lacunas encontradas são de natureza estrutural não sendo passível de resoluções imediatas, esta aconteceria apenas por programas ou ações isoladas, o sistema público de ensino paranaense pretende exibir medidas tangíveis aos problemas escolares ao constituir coletivamente o PEE. A SEED como principal órgão mantenedor da educação pública paranaense deve viabilizar programas de caráter prioritários que deem suporte financeiro e estrutural para o avanço no atendimento das demandas prioritárias (PARANÁ, 2004).

O PEE foi criado com o papel de contribuir para o avanço educacional paranaense, tomando a escola pública como veículo de reprodução do sistema capitalista. Arias (2007, p. 5) aponta que é na escola que “[...] as contradições sociais são mais evidentes que em outras esferas do estado, o que não implica que os sujeitos que a compõem necessariamente identifiquem-se nestas contradições ou reajam matricialmente a elas”. O PEE mesmo abrindo caminho para o reconhecimento da educação do campo tinha uma visão muito limitada do real sentido da educação camponesa proposta pelo movimento social camponês. No Documento é enfatizada a promoção de “[...] Educação do campo e formação profissional agrícola, com apoio das cooperativas. Reabertura dos colégios agrícolas e ampliação do Programa Casa Familiar Rural” (PARANÁ, 2004, p. 27).

A apreensão do MST mediante a proposta estatal paranaense de formação profissional agrícola enraizou-se, pois os acampamentos e assentamentos possuem centenas de crianças e

jovens em idade escolar. Educandos que precisam de escolarização adequada ao seu modo de vida no campo direcionando a formação militante de consciência crítica da realidade.

[...] o processo de formação humano vivenciado pela coletividade sem terra em luta, é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano, e preocupada com a formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça e felicidade. [...] Educação não é sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla porque diz respeito à complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados de ser humano. Mas a escolarização é um componente fundamental neste processo e um direito de todas as pessoas. Desde os acampamentos e assentamentos esta é uma das lutas do MST (MST, 2005, p. 233).

Partindo do pressuposto de que a escola é uma instituição formal oficializada pelo poder público estatal, sua prática pode ser modificada tendo por finalidade atender os sujeitos que a fazem. Os conhecimentos potencializam os processos de transformação atingindo a coletividade ou pessoas em suas particularidades (SOUZA, 2011). A formação do militante Sem-Terra deve ser permanente, em coletividade passam a ser formadores de sujeitos, em que numa relação mútua de objeto-formador os Sem-Terra recebem os conhecimentos-conteúdos-acumulados em sua trajetória, pois o MST não reduz a educação à condicionalidade de objeto, mas incita que esta relação é formadora de sujeitos (FREIRE, 1996).

O Estado em sua macropolítica delineia o conjunto de discussões e experiências que fazem parte do projeto nacional de educação. O Governo do Estado do Paraná abriu ‘venezianas’ à Educação do Campo, o movimento social camponês – MST luta por uma abertura política consistente. Ainda que a temática da Educação do Campo fosse abordada em documentos oficiais paranaense, a educação camponesa não foi contemplada no Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Em âmbito nacional a referência para uma política educacional de educação do campo foi encontrada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, como observamos nesta dissertação. Por meio da luta dos movimentos sociais do campo e das experiências apresentadas pelo MST a temática camponesa entrou na agenda política paranaense.

Há um fato histórico que motivou a discussão da temática camponesa nas discussões normativas paranaenses, a Carta de Porto Barreiro de novembro de 2000. A Carta de Porto Barreiro (2000) por meio de ações e reações do movimento social camponês procurou refletir a respeito dos processos educativos paranaenses voltados para o campo. A Carta constata que a dificuldade de implementar uma educação que atenda as necessidades das comunidades camponesas, são obras das políticas governamentais centralizadas no molde capitalista. A exclusão da educação do campo da política educacional brasileira faz parte das tendências

elitistas que privilegiam a competitividade, o conhecimento fragmentado e a produção flexível, ações orientadas por políticas neoliberais de cunho internacional.

A Carta de Porto Barreiro concebe a educação aos povos do campo como um direito humano, isto significa realizá-la plenamente para que todos os seres humanos independente de qualquer condição pessoal tenham seu direito garantido. Para Haddad (2012, p.215) a educação é um elemento fundante para a garantia de direitos e “[...] não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação humana pensada como uma ação humana geral, o que implica a educação escolar, mas não se basta nela [...]”.

Com a finalidade de priorizar a educação do campo, o MST articulou suas considerações camponesas com as características da realidade estatal o que resultou na II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo (2000). Os fatos supracitados deram início ao diálogo em âmbito estadual entre movimentos sociais do campo e o Governo do Estado do Paraná, o debate contou com a participação de educadores, universidades, órgãos normativos municipais, sindicatos e o movimento social camponês que apresentaram as demandas da realidade paranaense para a construção de uma política pública para a educação do campo. Paralelamente à II Conferência Estadual (2000) e a Carta de Porto Barreiro (2000), a SEED e a Superintendência da Educação (SUED) constituíram e publicaram Cadernos Temáticos de Educação do Campo (2005) e as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (2006) que será abordada num próximo momento.

A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e especificidades raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano, geralmente deslocado das necessidades e da realidade do campo. Além disso, os saberes, a cultura e a dinâmica dos trabalhadores do campo, raramente são tomados como referência para o trabalho pedagógico, bem como na organização do sistema de ensino, na formação de professores e na produção de livros didáticos (PARANÁ, 2004, p. 55).

O contexto educacional brasileiro recente vem sendo modificado ao longo das mudanças políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais essas variações conjunturais traz a participação de uma parcela da sociedade em prol da luta por seus direitos, dentre eles a educação. A educação está consagrada na Constituição Federal de 1988 como um direito abrangente a todos os civis, e para a realização desta a União visa garantir o financiamento, avaliação de políticas e implementação nos estados e municípios. Mediante a historicidade marginalizada dos povos do campo, questão abordada no PPE PR (2004), o Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem-Terra buscam primar pela universalidade e pelo direito “[...] às diferenças como princípio de combate à exclusão, principalmente, quando se trata dos ‘povos do campo’” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 237).

A incorporação do tema educação do campo no Plano Estadual de Educação foi importante para consolidar o movimento de Educação do Campo, a luta camponesa reconfigurou os espaços públicos, ampliando a partir da década de 1990 o campo de conquista de direitos. Afinal as elaborações referentes a essa modalidade “[...] incluem uma atenção, sintonizada com as diretrizes de fóruns internacionais, a grupos sociais historicamente excluídos e que representam dívida social” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 237). A elaboração e incorporação de diretrizes para a educação do campo no Paraná, não é um fato conquistado apenas pelo MST, mas uma maneira do Estado atender as orientações e estratégias de agências internacionais que financiam programas para a educação brasileira como Banco Mundial, UNESCO e CEPAL. Mesmo com a visão de saldar uma dívida histórica para com os camponeses as recomendações internacionais, nacionais, estaduais e municipais ainda possuem uma visão da educação camponesa como parte de um modelo de desenvolvimento econômico capitalista.

O PEE (2004) aborda que a educação do campo não deve ser pensada apenas como uma ramificação da educação urbana, mas como uma prática de vida, trabalho, cultura e construção de significados para os povos do campo. Segundo dados do PEE PR (2004) o Paraná na época, tem uma população de 9.563.458 habitantes, destes 1.777.374 residiam na zona rural, ou seja, mais de 18% da população encontrava-se no campo.

O percentual acima aponta que o MST procura lutar por uma educação que atenda as suas especificidades, assim a organização camponesa reage mediante o processo excludente dominante-hegemonizado construindo alternativas de resistência econômica, política, social e cultural compreendendo também as iniciativas para a educação camponesa.

A rebeldia como sentimento/luta pela emancipação é um traço pedagógico de diversas populações campesinas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, conforme Gramsci nos ensina. Foi exatamente isso que produziu a diferenciação da **Educação do Campo** da histórica **educação rural**: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 238, grifo nosso).

As Conferências por uma Educação Básica do Campo ocorridas na década de 1990 tornaram-se espaços de diálogos e produção de conhecimento, articulando os saberes dos camponeses com o ideário político estatal. A partir das Conferências e fóruns realizados pelo movimento social do campo houve a formulação e construção de projetos político-pedagógico, diretrizes operacionais e cadernos temáticos orientando as políticas para a educação do campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Dentro da perspectiva de enfrentamento social, a reivindicação do MST por escolas em acampamentos e assentamentos, surge de circunstâncias que pressionaram fortemente o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. As inúmeras crianças que viviam (e ainda vivem) nos acampamentos e assentamentos e precisam ser escolarizadas, por meio de um ambiente educativo que proporcionasse a convivência social e a relação com os sujeitos e a natureza. Deste modo a iniciativa partiu de:

[...] mães e professoras (e em alguns lugares de religiosas que viviam nos acampamentos) em levar adiante essa preocupação que aparecia nas famílias sem-terra. [...] Antes mesmo de se começar a luta específica por escola, às pessoas com certa sensibilidade para essa dimensão da educação passaram a se preocupar com o atendimento pedagógico das crianças (CALDART, 2004, p. 230).

Mesmo que a escola camponesa tenha sido capitaneada por mães e professoras, o MST viu nessa empreitada a forma de possibilitar um ambiente educativo para crianças, jovens e adultos. Essa prática resultou em um alargamento das discussões sobre a temática da educação do campo nos órgãos públicos, por meio de exigências de educadores e educadoras que lutam por políticas públicas de Estado (paranaense) e a institucionalização de escolas públicas no e do campo. Para Urquiza (2009) a formação de políticas públicas voltadas para a efetivação do projeto educativos da educação do campo deve-se preocupar com a humanização, a socialização, a escolarização, o aprendizado da educação formal, da cultura, direcionando todos esses elementos para a formação humana, contribuindo para a formação da consciência política dos sujeitos, que vivem em seu cotidiano a ocupação da terra e que possivelmente se tornarão lutadores das causas sociais.

Todos os princípios que sustentam nossa proposta de educação devem exclusivamente desembocar num aluno militante. E não se trata de preparar exclusivamente militantes para o MST. A luta tem um horizonte do tamanho do mundo e há muitas frentes de militância pela classe trabalhadora. Só que nosso ponto de partida não pode ser outro senão alimentar a militância dos alunos no Movimento que lhes é neste momento referência. [...] o trabalho da Escola é participar deste processo. Refletir com as crianças. Ex.: explicar o porquê das ações. Trabalhar com elas os sentimentos de medo, de revolta, mas, também

de conquista, de entusiasmo e de aventura que vive (MST, 2005, p. 47).

Antes da escola, a educação precisa contribuir decisivamente para o aprendizado social dos sujeitos pertencentes ao campo. Este processo precisa ser entendido pelo Estado paranaense como uma pedagogia da luta desenvolvida no bojo do movimento social camponês. A legalidade ‘permitida’ pelo Governo Requião (2003-2010) direciona as discussões para a formação das Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná oficialmente uma construção de princípios que permita à contínua reflexão da educação do campo. As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006) apontam que o período de edificação deste Documento foi realizado encontros, seminários e simpósios descentralizados, com a finalidade de favorecer a participação dos educadores engajados na conquista da política da educação do campo, a “[...] modalidade educação do campo passou por um processo de identificação, organização e indicativos da prática educativa para o Estado do Paraná” (PARANÁ, 2006, p. 7).

A construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo é mais uma passo importante na afirmação da educação como um direito universal, pois vem auxiliar o professor a reorganizar a sua prática educativa, tornando-a cada vez mais próxima da realidade dos sujeitos do campo, criando assim um sentimento de pertencimento das crianças e adolescentes, que vão ter na escola um trabalho educativo com sentido em suas vidas (PARANÁ, 2006, p. 9).

O trecho acima enfatiza a necessidade do homem do campo se educar em seu lugar de origem e vida. De acordo com Martins (2008), embora de maneira sintética o texto legal esclarece que a educação do campo tem sua especificidade, garantindo espaço institucional para seu funcionamento, porém o Estado ainda não apreende que os sujeitos do campo são ‘sujeitos indeterminados’. Uma vez que “[...] não é somente o espaço geográfico ou a produção da existência que determinam tais sujeitos, mas também o sentimento de pertença, que é extremamente subjetivo, entre outros fatores de vinculação necessários para a construção de identidade coletiva” (MARTINS, 2008, p. 95).

Levamos em conta que as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo pode denotar caminhos para a “[...] construção de uma educação pública e gratuita de qualidade, presente e que respeite e valorize a **diversidade humana**, contribuindo assim com a construção de uma sociedade cada vez mais justa e solidária” (PARANÁ, 2006, p. 9, grifo nosso). Não podemos deixar de considerar a questão proposta pela DCE a respeito da diversidade humana. Como a educação do campo encontra-se no eixo da diversidade cultural

precisa ser reconhecida pelo Estado, tendo o objetivo de atender as recomendações da UNESCO. No documento Educação um tesouro a descobrir (UNESCO, 1996) podemos ler que a diversidade cultural como uma vertente problemática para o futuro da nação, pois é preciso considerar essa ‘diversidade’ como fonte de enriquecimento para a efetivação da mundialização cultural, caminhos que não devem ser ponderados como contraditórios, mas complementares.

Essa pedagogia da hegemonia proposta por agências internacionais e encontrada em documentos elaborados pelo Estado e direcionados ao movimento social camponês aponta a contradição existente entre acatar todas as orientações normativas de secretarias estaduais e municipais de educação, ou ter projetos políticos pedagógicos por questões meramente formais, seguindo algumas orientações curriculares para continuar com a efetivação de uma proposta pedagógica para o campo, afinal o MST ainda precisa do Estado para regulamentar seu projeto político pedagógico de educação.

Sob a hegemonia burguesa, ao formar intelectuais orgânicos em sentido amplo e em sentido estrito segundo os ideais, idéias e práticas da classe dominante e dirigente, a escola torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, em veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 29).

Segundo a DCE (2006, p. 9) a organização deste Documento foi produto da relação entre governo e sociedade civil organizada “[...] seja por meio do atendimento às demandas sociais, seja mediante iniciativa da equipe governamental, responsável pelos níveis e modalidades de ensino”. Martins (2008) nos chama atenção para a seguinte realidade, muitas vezes subliminar, encontrada nos documentos legais a versão hegemônica do Estado destinada a educação do campo, ainda visualizada como uma construção ideológica, política e econômica alicerçada nos sustentáculos do campo como mercado produtivo.

A DCE da Educação do Campo (2006) trata da questão da desigualdade, pobreza, miséria e exclusão condições estas que necessitam de ideias políticas nacionais e internacionais, para o enfrentamento da desigualdade social a fim de superá-la. Essa discussão apresentada pelo Documento mostra a apropriação do discurso internacional como categoria para o desenvolvimento e sobrelevação da pobreza rural. Neves e Sant’Anna (2005, p. 29) apontam que o Estado balizado por um sistema capitalista, tende a organizar as propostas educacionais conforme a concepção de mundo da classe dominante, difundindo a pedagogia

da hegemonia e a mesma escola está “[...] permeável à influência de outros projetos político-pedagógicos”.

Mesmo com a promulgação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006) muitas escolas ainda encontram dificuldades para colocar em funcionamento a instituição, que embora fosse aceita pelas autoridades, o governante do estado paranaense e os dirigentes de instâncias educacionais estaduais e municipais promovem uma governabilidade, ou seja, aos moldes de uma política às vezes eleitoreira. Ainda que a legalidade das escolas itinerantes e camponesas seja reconhecida e o MST seja protagonista da organização política da mesma, o funcionamento das escolas está em um processo lento de alcance da escola com qualidade. Os educadores e educadoras encontram dificuldades com a falta de material didático, infraestrutura, financiamento, professores permanentes e com a formação continuada de professores oferecida pela SEED e Núcleos Regionais.

Após o movimento nacional para estabelecer diretrizes à educação do campo, o estado do Paraná mobilizou-se para a possibilidade de construção de uma política para a Educação do Campo, observando difundir a identidade dos povos do campo. As reformas legais observadas e analisadas nesta dissertação nos revelam que diante de ‘todo avanço’ das políticas governamentais para com a educação desses sujeitos existem categorias discursivas difundidas pelo poder público no que tange a educação do campo ainda como estratégia de governo.

Tabela 12 - Categorias discursivas apresentadas nos documentos promulgados pelo Governo do Estado do Paraná e a Secretaria de Estado da Educação

<i>Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (2004)</i>	<i>Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná (2006)</i>
- qualidade; - igualdade; - desenvolvimento; - democracia; - analfabetismo; - ensino técnico agrícola; - zona rural; - transporte escolar; - escolarização; - diversidade; - direito; - cidadania.	- democracia; - escolarização; - direito; - diversidade; - qualidade; - solidariedade; - pobreza; - potencial humano; - divisão social e territorial; - interdependência; - desenvolvimento sustentável; - cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos: Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (2004) e Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná (2006).

Analisar e discutir essas categorias não são algo simples, por isso não atentaremos para uma análise aprofundada das categorias discursivas, a tabela apresentada acima é um

processo comparativo ao realizado no capítulo anterior. Nas palavras de Martins (2008) são formas subliminares do Estado não expressar a totalidade concreta que é a educação do campo. O Estado não se remete a perceber que a organização do trabalho feito nas escolas do campo é realizada pela materialidade de vida dos sujeitos do campo, na qual buscamos apresentar em sua totalidade contra-hegemônica.

Evidentemente que na contramão das orientações supranacionais estão os movimentos sociais ligados ao campo, que lutam por Reforma Agrária e Educação. O MST tem avançado na construção de matrizes pedagógicas de acordo com a realidade que os cerca, talvez o primeiro passo para que a política (educacional) pública se efetive seja transpor o limite dado a educação do campo pelo poder estatal. A relação proposta ao Estado pelo movimento social camponês é entender o campo “[...] pelos seus sujeitos, o que não se faz desvinculado de uma re-construção sobre os significados do campo, superando a oposição pejorativa que se estabelece entre campo e cidade” (MARTINS, 2008, p.96).

No entanto, a visão aqui apresentada não é maniqueísta, compreende-se que o Estado brasileiro e paranaense pactua com as práticas educativas de conotação capitalista e que o MST procura reagir não compactuando com a realidade hegemônica presente no espaço rural-urbano brasileiro. Ainda que a política de educação do campo esteja sendo implementada em ‘regime de colaboração’ entre Governo Federal, Estadual e Municipal tendo como princípios à diversidade do campo e o incentivo de projetos políticos-pedagógicos voltados às necessidades dos sujeitos provenientes do campo, toda essa prática contém princípios pedagógicos capitalistas excludentes, que expropria os seres humanos não ‘aptos’ a um projeto de sociedade desenvolvimentista.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática apresentada foi se constituindo a partir da compreensão do cenário histórico-político e da dinâmica do capitalismo, de forma a abranger a perspectiva histórica da educação e dos movimentos sociais do campo à luz das transformações da sociedade. Tornou-se necessária a percepção do concreto real, expressando o movimento dialético no qual a educação em sua totalidade perpassa por questões econômicas, políticas, sociais, culturais e ideológicas.

A educação decorre da crise estrutural do capital, formulam-se ‘naturalmente’ ideias de que o sistema educacional permaneça nos espaços superficiais dos domínios capitalistas, e que a educação seja alternativa de reprodução social metabólica. As análises estruturalistas destinadas à educação, demonstram que, a mesma encontra-se a serviço do consenso burguês. Não foi possível tratar a Educação do e no Campo isoladamente do modo de produção capitalista, da luta de classes, da pobreza, das relações sociais e das contradições do Estado, pois as forças de produção existentes correspondem a expansão do sistema capitalista que geram doutrinas dominantes disseminadas e legitimadas por relações sociais entre Estado e burguesia, afetando a educação.

A desigualdade estabelecida pelo modo de produção capitalista reduz os trabalhadores rurais a instrumentos de exploração da maquinaria do capital. A natureza estatal vincula-se aos interesses burgueses, reprime a classe trabalhadora e injeta no sistema educacional público a desumanização e a concepção de sociedade baseada no individualismo mercadológico.

Analisar as relações sociais e a produção material a partir da teoria marx-engelsiana forneceu-nos elementos para entender que o Estado foca na garantia de seus interesses econômicos, por isso o Estado torna-se fator de coesão da unidade social. Consideramos que o Estado nutre o motor da produção capitalista, regula as funções ideológicas da luta de classes e concomitantemente o Estado sustenta o interesse da classe dominante, disseminando o sistema ideológico e proclamando constantemente que ‘todos são iguais perante a lei’. Numa perspectiva emancipatória a luta de movimentos sociais do campo pode vir a garantir uma representatividade do ‘direito de todos’ perante o Estado e a transformação da sociedade, do Estado e da educação.

Assevera-se que a educação propalada pelo Estado que detém um sistema capitalista, é tida como uma mercadoria. O esmagamento dos interesses da classe dominada demonstra que

as ideologias neoliberais instauram-se na sociedade e impedem a emancipação humana, transformando os espaços educacionais em extensões da lógica capitalista do lucro e do consumo (SADER, 2008). Neste sentido, apreendemos que para a transformação do Estado primeiramente será necessário a transformação das relações sociais e de produção, presentes na sociedade, e, por conseguinte a efetiva participação dos sujeitos históricos na materialização do poder da classe trabalhadora.

Com efeito, determinar os elementos fundamentais que compõe o Estado e não examinar a crise estrutural do capital é realizar uma investigação sem os pressupostos teóricos que materializam a história. As rupturas procedentes da crise capitalista demarcam o processo de superprodução de bens de consumo, impondo à classe dominada uma educação alienante e a produção de uma escola destrutiva.

O capital em sua essência possui um sistema regulador incontrolável, neste conjunto de propriedades incorrigíveis a educação passa a fazer parte das vestimentas capitalistas tornando-se fruto da exploração da força de trabalho. O trabalho, categoria fundante para análise da sociedade capitalista, por volta da década de 1970 volve-se a disseminar a lógica reprodutivista do capital que tem no individualismo e na competitividade seu fundamento, produzindo e reproduzindo as relações sociais. Certamente, a lógica desumana capitalista fragilizou os trabalhadores que são cada vez mais explorados pelo capital e aumentou os índices de pobreza pós 1970.

A existência de crises no capitalismo fez com que o processo de acumulação do capital nas mãos da classe dominante, significasse a expansão da pobreza social. A expansão da crise e da pobreza proferiu com que o Estado esculpisse ações a fim de, minimizar a repressão, a crise estrutural levou a corrosão do trabalho, na cidade e no campo, paralelamente transfigurou a educação em objeto mercadológico, qualificando predominantemente para o mercado de trabalho. A mundialização do capital sustenta-se na superexploração do trabalho, precariza as funções políticas, demarcando o modo de produção capitalista, ao desestabilizar a economia dos países. Isso sem falar que o capitalismo tornou-se a matriz geradora das desigualdades sociais.

Levando em conta as transformações mundiais ocorridas nas últimas décadas, não há dúvidas de que a educação na década de 1970 não correspondia às necessidades daquela conjuntura. O império do modelo fordista-taylorista passou a caracterizar o trabalhador como uma parte do conjunto de peças de um maquinismo, e este executaria a mesma tarefa durante todo seu período de trabalho. Assim, a reforma educacional passou a fazer parte do mecanismo que configura a inserção neoliberal no cenário latino-americano e brasileiro.

Chamamos à atenção para a educação difundida pelo sistema capitalista, esta deveria preparar sujeitos para exercer determinada profissão, servindo de alavanca para o progresso. No entanto, a escolarização ficou demarcada a atender a extensão urbana que apresentava maiores condições de expandir gradualmente o progresso industrial, conseqüentemente desordenou o processo escolar rural. A educação tanto urbana quanto rural passava a ter um caráter informativo e limitado, afinal o trabalhador rural não precisava de capacidade inventiva para lidar com o ‘cabo da enxada’.

Um novo modelo produtivo instaurava-se na educação e no trabalho, incorporam-se como ideologia as exigências do modo de produção capitalista e do neoliberalismo. As pretensões do molde econômico neoliberal incitavam a flexibilização, a descentralização e o individualismo. Essas questões estavam presentes também na educação rural, ação encontrada pelo Estado para atender as demandas rurais com a finalidade de conter o êxodo rural, pois os centros urbanos não disponibilizavam de espaço para todos se inserirem no mercado de trabalho.

Desse modo as reformas educacionais objetivavam a inserção de conteúdos programáticos de viés técnico, destinado a classe trabalhadora. A hegemonia explicitamente liberal providenciava a organização educacional a fim de, preparar a classe dominada para o exercício profissional alienante. Admitia-se que a educação inseria-se (e se insere) na estrutura de produção social, econômica e política. Os antagonismos estruturantes da sociedade como o domínio capitalista do modo de produção divisam na educação a forma de moldar sujeitos ao mercado de trabalho, impedindo o movimento dialético da emancipação política e humana.

A educação deveria cumprir com a transformação social, porém as propostas e experiências políticas centradas na reprodução do capital não correspondem a essa modificação. A reforma educacional discutida em âmbito internacional demarcou a sustentação de uma sociedade visada apenas no crescimento econômico, utilizando da educação como meio para tal procedimento.

O Estado como agente de desenvolvimento econômico, empreendeu o processo de um projeto educacional que atendesse às requisições do capital transnacional. Tais articulações estatais direcionaram diretrizes educacionais que atendessem ao período desenvolvimentista do país compreendido entre 1970 e 1980. No limiar dessas prerrogativas a educação voltada para o sujeito do campo, limitava-se as margens interesseiras do capital. Os propulsores da reforma educacional delimitavam uma educação rural adaptada da educação urbana, abandonando conscientemente que a educação destinada aos povos do campo deveria romper

com a adequação e adaptação urbana, se a intenção fosse uma educação significativamente diferente, como demonstramos ao longo desta pesquisa.

As implicações da Reforma do Aparelho do Estado na década de 1990 atenderam as propostas hegemônicas internacionais. A nossa intenção de resgatar o cenário político dos anos de 1990 foi de projetar luz sobre os aspectos da política educacional brasileira, abrangendo a educação do campo nesta conjuntura. Ter investigado as questões que permeiam o Estado como governabilidade, governança, políticas sociais e educacionais, expressaram os desígnios de detectar as relações de interesses que marcam estratégias de legitimação social.

A atuação desenvolvida nesta dissertação não se esgota, pois o projeto neoliberal não se travestiu para ser aceito pelo sistema nacional de educação brasileira. As agências internacionais com suas recomendações lançaram sementes e houve apreciação interna de implantar na educação brasileira uma face mais humanizada, com o discurso de valorizar a democracia e diminuir as tensões sociais, e, assim, o MEC alimentou o idealismo de que o Estado cumpriria com o funcionamento de uma educação pública de qualidade.

No entanto, a década de 1990 foi contundente para a política educacional adotada pelo MEC, que transformou a educação em assistencialista e clientelista. O *slogan* legitimado pelo Estado brasileiro *Educação para Todos*, está em conformidade com os compromissos firmados entre agências internacionais e os países signatários, como o Brasil. Durante o caminhar da análise ficou notório a vinculação entre as recomendações de agências internacionais e os documentos brasileiros e paranaenses analisados, estratégias promulgadas que se destinavam a melhoria da qualidade da educação, em nível de discurso há todos os povos, melhor dizendo aos sujeitos do campo e da cidade.

As propostas governamentais de elevar a produção de bens de consumo e assim alavancar a economia fez com que este clima penetrasse na educação. A possibilidade de expandir uma educação de qualidade para as zonas rurais era deixada de lado, pois na óptica liberal-capitalista era necessário projetar programas de educação informal para o meio rural. O engajamento educacional proporcionado à zona rural foi o ensino técnico agrícola.

A análise da estrutura social ao longo do processo econômico e político, analisado nesta dissertação, evidenciou que a educação promulgada pelo Estado aos povos do campo apresenta bases tecnológicas agrícolas, e a organização dessas diretrizes ao campo têm caráter internacional com precedentes de necessidade do controle social. Neste sentido a reforma educacional faz parte do pacote de ajustes estruturais internacionais, e esta sustentada no fundamentalismo de mercado. Devido à desestruturação de cadeias produtivas latino-

americanas e aos altos índices de desigualdade e pobreza, fizeram com que agências internacionais definissem políticas para a educação de viés hegemônico burguês.

A educação faz parte do processo de desenvolvimento das relações de sociabilidade nas famílias, no trabalho e nos movimentos sociais, dentre os quais o MST. Desse modo é tida por agências internacionais como probabilidade de reestruturar a economia dos países pobres, ou, em desenvolvimento.

No decurso desta pesquisa a educação para o campo, abordada nos documentos de agências internacionais, configuraram-na como educação rural determinada a aliviar a pobreza. O estabelecimento do capital como um sistema mundializado da economia contribui para a ação de orientações aos países signatários no que tange a educação. Referindo-se as diversas partes que compõem a totalidade social, como a educação, esta foi alienada de sua possibilidade de transformação social “[...] e transferida para o capital, que adquiriu assim o poder de aglutinar os indivíduos num padrão hierárquico estrutural [...]” (MÉSZÁROS, 2011b, p.55).

À luz deste contexto constata-se que a agenda estruturada para a educação latino-americana, especificamente a brasileira, trata a educação com o papel socioideológico de redução da pobreza e altas taxas de analfabetismo. Podemos afirmar que a educação tem sido vista como ‘antídoto’ para escamotear a realidade dos países pobres. Desencadear orientações aos países signatários demonstra a redução da educação a mero fator de produção economicista por parte de agências internacionais. Parece-nos que o ‘borbulhar de boas vontades’, nada mais é que estratégias extremamente estruturadas do capital para educar o consenso.

Nossas afirmações soam como possíveis respostas para a não instituição por parte do Estado de políticas públicas para a Educação do Campo. Frisamos tal possibilidade por intermédio das análises dos documentos do Banco Mundial, UNESCO e CEPAL, as fontes primárias analisadas respaldam as inquietações desta autora, comprovando que o Estado continua a desenvolver uma pedagogia hegemônica para o campo.

Sob essa perspectiva analítica, os documentos do BM, UNESCO e CEPAL desenvolvem orientações com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade, tratando a educação do campo como rural. A educação rural é concebida na mesma modalidade das áreas urbanas, em que as atitudes e conhecimentos oferecidos aos camponeses é para acrescentar capital humano à produção agrícola. Tais aptidões são apontadas como instrumentos para que os pobres rurais se ajustem às mudanças sociais produzidas pelo capital e que ‘novos’ valores culturais sejam incorporados as suas práticas.

É necessário, para tanto, entender que os estudos realizados pelo BM, UNESCO e CEPAL, apontam para a década de 1990, a pobreza rural com os mais significativos índices de analfabetismo a serem combatidos, e recomendam que a educação de qualidade para esses sujeitos seja a capacitação e formação agrícola, dando continuidade aos objetivos de décadas anteriores. A difusão desses elementos de formação de capital humano, e a perpetuação da escolarização rural adaptada à urbana, torna a educação do campo permeável aos projetos políticos-pedagógicos-capitalistas.

Vale, porém, evidenciar que as categorias encontradas nos documentos, disseminadas por agências internacionais e pelo Estado brasileiro, no que tange a educação do campo/rural são definidas pelas relações capitalistas de produção. Uma formação destinada a alienar e aumentar a capacitação técnica necessária a reproduzir a exploração e a dominação burguesa.

A educação destinada aos trabalhadores rurais tem sido acompanhada pelos movimentos sociais do campo no Paraná, no caso o MST. Em meio às contradições e reproduções capitalistas do Estado, o MST procura delinear caminhos para uma educação que a emancipe da sociedade mercantil e alienante.

Nesta direção, os Sem-Terra, desde as primeiras conquistas de terra no Brasil e no Paraná, procuraram unificar a luta pela terra e pela Educação do, no e para o Campo. O MST reage à situação de precariedade que lhe é imposta pelo capital, cultivando experiências de educação e de escola que lhes formam a identidade historicamente constituída, afirmando a condição social de Sem-Terra. Mas, a condição de Sem (a) Terra, é uma identificação que se materializa em seu modo de vida e sua cultura, contrapondo-se aos valores anticapitalistas que sustentam a sociedade na qual nos encontramos.

As análises revelam que foi possível considerar que as lutas sociais travadas pelo MST junto ao Estado, não estão apenas sustentadas pela conquista de terra para os trabalhadores do campo, mas a educação também se encontra nesse debate concreto e contraditório das relações sociais capitalistas que engendram a sociedade. Os militantes Sem-Terra se articulam politicamente para reagir contra a reprodução social capitalista que está em constante multiplicação na sociedade vigente.

O MST tem na educação e no trabalho uma concepção educativa, são nesses fatores que os Sem-Terra instituem a formação humana de seus militantes. A gênese do MST procura transformar os pobres rurais em cidadãos que lutem por uma educação e sociedade emancipadora, ao contrário das agências internacionais que não preservam a síntese de classe social, expressam o individualismo como caráter efetivo para a construção da política educacional dos países latino-americanos.

Como forma de apreender a educação, os trabalhadores do campo aparecem “[...] como categorias históricas, [...] ao lado de categorias singulares, enfatizadas pelos organismos internacionais, muitas vezes presentes nas propostas curriculares nacionais” (SOUZA, 2010, p. 53). Partindo dessa compreensão que delineamos as análises aqui apresentadas, embora o MST se materialize como força opositora ao Estado e agências internacionais, e recomendações de cunho capitalista fazem parcerias com essas instituições como forma de inserir o debate da Educação do Campo nas agendas politicamente estruturadas.

É pertinente realçar que a educação para os trabalhadores do campo, se fundamenta no trabalho e este é gerador não só das necessidades básicas que garante a qualidade de vida social dos Sem-Terra. Por meio do trabalho o sujeito do campo se educa e humaniza. Nesta articulação estabelece relações sociais de produção material e social, dimensionando um sentido amplo para o trabalho com e para a terra.

Os avanços empreendidos pelo MST no estado paranaense, podem ser divisados na conquista de uma coordenação de Educação do Campo junto a Secretaria de Estado da Educação do Paraná. A SEED reconheceu as experiências educativas das escolas de assentamentos e acampamentos, construiu diretrizes e cadernos temáticos voltados a essa especificidade. No entanto, pode-se afirmar no nosso caminhar da pesquisa que os debates políticos voltados para a Educação do Campo, na agenda política educacional paranaense, ainda constitui-se em embate entre a classe que detém o poder econômico e político e os movimentos sociais do campo.

As práticas educativas disseminadas pelo MST tem expressividade não só na conjuntura paranaense. Embora a realidade contraditória que permeia o Estado e o MST, a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes do assentamento Pontal do Tigre, localizada em Querência do Norte-PR, foi reconhecida como a primeira escola camponesa paranaense com um processo educativo de qualidade, alcançou o primeiro lugar na média nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB).

Demonstrando que há uma luta e um movimento coletivo para combater as influências ideológicas capitalistas, rompendo com a concepção da Educação Rural e das recomendações de agências internacionais. Para desestabilizar o processo pedagógico conquistado pelo MST, advêm de órgãos governamentais projetos que não se relacionam com a proposta da Educação do Campo, como objetiva o movimento. O Agrinho promovido pelo Senar distribui cartilhas as escolas do campo propondo a inserção de ‘temas transversais’, como forma de educar os filhos dos trabalhadores do campo introduzindo temáticas que integram a lógica excludente da formação capitalista. Esse modelo apresentado pelo Estado não solidifica a conquista por uma

política pública para a Educação do Campo vinculada a luta social pela terra, como acima exemplificamos. Construir uma escola que leve em conta a formação humana, conscientizando os sujeitos de seus direitos e, principalmente, não tratando seus educandos como objetos de uma formação individualista e mercadológica.

Como viemos demonstrando no decorrer desta dissertação a Educação do Campo, para os militantes Sem-Terra é o elemento mediador entre o trabalho e a educação para a formação do ser social, potencializando as práticas coletivas e aprofundando as relações entre assentamento e escola. De fato, a educação para o MST não deve apenas qualificar para o mercado de trabalho como requer as recomendações internacionais e nacionais, mas, sim resgatar as possibilidades emancipatórias e transformadoras que estão além das salas de aula. Ao tentar constituir uma educação que realize transformações no âmbito político, social, cultural e econômico, o MST depara-se com as contradições do Estado. Mesmo com os ‘avanços’ permitidos pelo Estado, o MST também no Paraná encontra desafios e limites que efetivem uma política pública para a Educação do Campo. Tais fronteiras são postas e impostas pelo atual modelo econômico-político hegemônico que permeia a sociedade capitalista.

Não há uma consolidação política de Estado que considere os sujeitos do campo protagonistas da construção da Educação do, no e para o Campo. A Educação do Campo ocupa os espaços ou brechas da esfera pública, o Estado não atende aos interesses e direitos da sociedade civil organizada, no caso o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Isto fica claro quando ocorrem mudanças governamentais, como no estado do Paraná, a transição de governos fez com que a política ‘pública’ da Educação do Campo passasse a ser Educação Rural na atual administração da SEED. Mediante o exposto indagamos: a proposta de atender as demandas do campo era uma política compensatória de cunho social?

Com o caminho trilhado e mapeado declaramos que a pesquisa não se esgota, e, sim se inicia novas reflexões crítico-argumentativas dos pressupostos voltados a Educação do Campo. Procuramos deixar claro que a realidade do MST em relação a Educação do Campo é histórica, contraditória e dialética. Não há uma efetiva política pública por parte do Estado que atenda o movimento em prol da Educação do Campo no Paraná. Embora haja reconhecimento governamental não expressa a possibilidade de uma educação concreta que emancipe e transforme a realidade da Educação do Campo paranaense. Mesmo em face a luta do MST, a Educação do Campo ainda é marcada pelas ideologias capitalistas e de agências internacionais por parte do Estado.

6. REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. **Banco Mundial em foco**: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a iniciativa via rápida na América Latina. Julho, 2005.
- ALENTEJANO, Paulo Roberto R. Os movimentos sociais e a teoria geográfica. In: MARAFON, Gláucio José.; RUA, João.; RIBEIRO, Miguel Ângelo. **Abordagens teórico-metodológicas em geografia agrária**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2007. p. 97-117.
- ALMEIDA, Paulo Roberto. **Relações internacionais e políticas externas do Brasil**: história e sociologia da diplomacia brasileira. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. São Paulo: Editora Práxis, 1999.
- ALVES, Giovanni. Crise da globalização e lógica destrutiva do capital: notas sobre o sócio-metabolismo da barbárie. **Katálisis**, Florianópolis, v. 7, n.1, p. 31-44, jan./jun. 2004.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Márcia Regina.; DI PIERRO, Maria Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva**: dados básicos para uma avaliação. São Paulo, Ação Educativa, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. Introdução. In: MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo. 2 ed. rev. e ampl.. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ARIAS, Valéria. A construção política do Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE PR) na gestão 2003-2006: uma interpretação do conteúdo e do alcance da metodologia da construção coletiva e do participacionismo democrático no espectro do Estado contemporâneo. In: **Anais Anpae**, 2007. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_artigos/simposio2007/444.pdf >. Acesso em 13 dez. 2012.
- ARROYO, Miguel González.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel González. Apresentação. In: SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.
- ARROYO, Miguel González. Políticas de formação de educadores do campo. **Cadernos CEDES**. v. 27, n.º 72, p. 157-176, mai./ago., 2007.
- ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, Livia de.; WARDE, Mirian Jorge.; HADDAD, Sérgio. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.41-71.

AYERBE, Luís Fernando. **Estados Unidos e América Latina: a construção da hegemonia**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

AZEVEDO, Janete. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BANCO MUNDIAL. **Segundo projeto nordeste de educação básica**. Relatório de avaliação prévia n. 11298-BR. Washington, DC, abr. 1993.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. Washington: World Bank, 1996.

BANCO MUNDIAL. **O Estado num mundo em transformação**. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. Washington, D.C., EUA: Banco Mundial, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Combate à pobreza rural no Brasil: uma estratégia integrada**. Relatório n.º 21790 BR. Departamento do Brasil: Região da América Latina e Caribe. Banco Mundial, 2001.

BANCO MUNDIAL. **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos: ¿qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?**. Washington, D.C., EUA: Banco Mundial, 2005.

BAREIRO, Edson. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná – 1930-2005**. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Pós Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática da Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, 2007. 107 fls.

BEHRING, Elaine R. **Política social no capitalismo tardio**. SP: Editora Cortez, 2007.

BELLONI, Isaura.; MAGALHÃES, Heitor de.; SOUZA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em política públicas: uma experiência em educação profissional**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BENEVIDES, Cezar. **Camponeses em Marcha**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

BID. Banco Interamericano. **Persistent poverty and excess inequality latin american 1970-1995**. Washington: BID, 1997.

BNDS, Banco Nacional do Desenvolvimento. **Privatização**. 2011. Disponível em: < http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/BNDES_Transparente/Privatizacao/index.html >. Acesso em 28 nov. 2012.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.473-477.

BOITO JR., Armando. Neoliberalismo e burguesia. In: _____. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 23-76.

BONIN, Anamaria Aimoré.; FERREIRA, Ângela Duarte Damasceno.; GERMER, Claus Magno. A luta pela terra no Paraná recente. In: PAZ, Francisco. (org.). **Cenários de economia política**. Curitiba: Prephácio, 1991. P. 119-143.

BORBA, Jason T. Protagonismo mundo no século 21: dialética das ideações globais. In: ORSO, Paulino José.; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues.; MATTOS, Valci Maria. (org.). **Educação e luta de classes**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 15-37.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 18, n. 52, jan./jun. 2003. p.125-217.

BÓRON, Atílio. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BOSI, Antônio de Pádua.; REIS, Luiz Fernando. Banco Mundial, Governo Lula, Governo Requião e a reforma universitária: uma análise comparativa. In: FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago.; ZANARDINI, Isaura Mônica Souza.; DEITOS, Roberto Antônio. **Educação, Políticas Sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2008. p.173-203.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Elias Canuto. **História social**: da invasão do Brasil ao maxixi e lambari. PR: Massoni, 2003.

BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: pedagogia da sobrevivência. In: CECÍLIO, Maria Aparecida. **Educação campo e cidade**: territórios do saber. 1.ed. Maringá: PR: Massoni, 2006.

BRANFORD, Sue.; ROCHA, Jan. **Rompendo a cerca**: a história do MST. São Paulo: Casa Amarela, 2004.

BRASIL. **LDB**, Lei 4024/61 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm > Acesso em: 31 mai. 2012.

BRASIL. **Decreto** n.º 94.756, de 10 de agosto de 1987. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action??id=208223&norma=221567> >. Acesso em 13 nov. 2012.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/.../constituicao.htm>. Acesso em: 16 nov. 2011.

BRASIL. **Lei Agrária 1993**. Lei Agrária n.º 8.629 de 25 de fevereiro de 1993. Brasília: Distrito Federal, Câmara dos Deputados, 1993. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8629.htm >. Acesso em: 25 maio 2012.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Discurso de Posse do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso no Congresso Nacional**. Brasília, 1995.

BRASIL. **LDB, Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Corde, 1996.

BRASIL. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/ Grupo Permanente de Trabalho de Educação do campo, 2004.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB 01/2002. Brasília, 2004.

BRENNEISEN, Eliane Cardoso. **Relações de poder, dominação e resistência**: o MST e os assentamentos rurais. Cascavel: Edunioeste, 2002.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado nos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Desenvolvimento e a crise no Brasil**: história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula. São Paulo: Editora 34, 2003.

BRITO, Leonardo. O intelectual e sua atuação na esfera política: o papel do economista Luiz Carlos Bresser-Pereira à frente do MARE (1995-1998). **Revista História**, 2010. Disponível em: < <http://www.revistahistoria.com.br/edicao-2010/o-intelectual-e-sua-atuacao-na-esfera-politica-o-papel-do-economista-luis-carlos-bresser-pereira-a-frente-do-mare-1995-1998>>. Acesso em: 17 ago. 2011.

CABRAL NETO, Antônio.; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio.; CASTRO, Alda Maria.; FRANÇA, Magna.; QUEIROZ, Maria Aparecida. (org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 13-50.

CALAZANS, Maria Julieta Costa.; CASTRO, Luiz Felipe Meira de.; SILVA, Hélio R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge.; BORDENAVE, Juan E. Díaz. (org.). **Educação rural no Terceiro Mundo**: experiências e novas alternativas. Tradução Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-198.

CALDART, Roseli Salete. **Movimentos sociais e a luta pela escola do (sonho) possível**. Porto Alegre, 1995.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CAMPOS, Marilda Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, 2003.

CAMPOS, Rosânia.; RODRIGUES, Marilda Merência. O projeto equitativo no projeto Regional de educação para América Latina e Caribe: princípios balizadores. In: **Anais AnpedSul**, 2008. p.1-14.

CARDOSO, Fernando Henrique.; FALETTTO, Enzo. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina**: ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

CARTA. **Carta de Porto Barreiro**, 2000. Disponível em: < <http://gepppec.blogspot.com.br/2010/08/carta-de-porto-barreiro> >. Acesso em: 15 dez. 2012.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. 34. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CECÍLIO, Maria Aparecida.; SILVA, Irizelda Martins de Souza e.; HIROSE, Kiyomi. Educação do campo: políticas e diretrizes. In: CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de.; FAUSTINO, Rosângela Célia.(org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010.

CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CEPAL. **La CEPAL en sus 50 años**: notas de un seminario conmemorativo. Santiago: CEPAL, 2000.

CEPAL. **Panorama social de América Latina 2000 – 2001**. Santiago: CEPAL, 2001.

CERVO. Amado Luiz. **Relações internacionais da América Latina**: velhos e novos paradigmas. Brasília: IBRI, 2001.

CHAUÍ, Marilena. De alianças, atrasos e intelectuais. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 24 abr. 1994. p. 6-8.

CHESNAIS, François. **La mondialisation financière**: genèse, coûts, enjeux. Paris: Éditions Syros. Alternatives économiques, 1996a.

CHESNAIS, François. A “globalização” e o curso do capital de fim de século. **Economia e Sociedade**, Campinas, n.5, 1996b.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 2005.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza**: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. Tradução de Marylene Pinto Michael. São Paulo: Moderna, 1999.

CIMADAMORE, Alberto.; CATTANI, Antônio David. A construção da pobreza e da desigualdade na América Latina: uma introdução. In: CIMADAMORE, Alberto. (org.). **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Tradução: Eduardo Ssó. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007. p.7-14.

CLERK, Marcel. Aspectos sociais da Ação Educativa no meio Rural tradicional. **Revista Paz e Terra**, Rio de Janeiro, v. 5. n. 9, p. 14-22, out. 1969.

CNBB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Igreja e os problemas da terra**. 2. ed. São Paulo: Edições Paulíneas, 1980.

COLETTI, Claudinei. **MST, luta pela terra e neoliberalismo**. São Paulo, 2009.

CORREIA, Maria Valéria Costa. Controle Social. In: PEREIRA, Isabel Brasil.; LIMA, Julio César França. **Dicionário de Educação Profissional da Saúde**. 2. ed. re. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 104 – 109.

COUTINHO, Carlos Nelson. Prefácio. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.p. 11-13.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Associados & Cortez, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira Constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **Política do Ensino Médio e a Educação Profissional técnica de nível médio: a educação escolar no contexto de reformas ocorridas a partir de 1990 no Estado do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília: UNESP, 2006. 198 fls.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004.

DAMASCENO, Maria Nobre.; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 1, jan./abr. 2004. p. 73-89.

DAVIES, Nicholas. **Os conflitos durante a tramitação do projeto que resultou na primeira LDB (a lei 4024): conflitos apenas educacionais ou de projeto de sociedade?**, s/d, p. 1-9. Disponível em: <www.uff.br/feuff/departamentos/docs.../LDB4024tramita.doc>. Acesso em: 17 mai.2012.

DEITOS, Roberto Antônio. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2005. 394fls.

DEITOS, Roberto Antônio. Liberalismo educacional: o receituário de Milton Friedman. In: ZANARDINI, Isaura.; ORSO, Paulino J. (org.). **Educação, Estado e Sociedade Capitalista**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008a. p. 25-37.

DEITOS, Roberto Antônio. Economia e Estado no Brasil. In: FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago.; ZANARDINI, Isaura Mônica Souza.; DEITOS, Roberto Antônio. (org.). **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008b. p. 23-44.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. O coronelismo e a educação na Primeira República. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 34, p. 44-71, 1985.

D'INCAO, Maria da Conceição. O MST e a verdadeira democracia. In: STÉDILE, João Pedro. (org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

DREIFUSS, René. **A internacional capitalista**. Petrópolis: Vozes, 1986.

DUTRA, Carlos Alberto dos Santos. **As ocupações de terra e a produção de direito**. Resting: MG, 2001.

EFFGEN, Deliane Paula; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Estado e Sociedade: aproximações iniciais. In: **Anais: 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia**. UNIOESTE: Cascavel, 2008.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876)**. São Paulo: Rocketedition, 1999.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução Leandro Konder. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ESTENSSORO, Luis. **Capitalismo, desigualdade e pobreza na América Latina**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2003. 288 fls.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social no Estado capitalista**. SP: Cortez, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano.; CERIOLI, Paulo Ricardo.; CALDART, Roseli Salete. **Conferência Nacional: por uma educação básica do campo**. Brasília, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro: formação e territorialização do MST no Brasil**. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1999. 318 fls.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O MST e as Reformas Agrárias do Brasil. OSAL, Observatório Social de América Latina, Buenos Aires, **CLACSO**, ano IX, n. 24, 2008a. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal24/04mancano.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

FERNANDES, Florestan. Introdução. In: MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.744-748.

FERREIRA, Fabiano de Jesus.; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação e políticas de fechamento de escolas do campo**. s/d. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2013.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. 2009. p. 1123-1138.

FOERSTE, Erineu.; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. **Proposta curricular de educação do campo**. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. Vitória, 2008. Disponível em:

<http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/curriculo_educacao_campo.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2012.

FONSECA, Maria Tereza Lousa. **A extensão rural no Brasil**: um projeto educativo para o capital. São Paulo: Loyola, 1985.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial a educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMASI, Livia.; WARDE, Mirian Jorge.; HADDAD, Sérgio. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 229-251.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade da Educação**, vol. 24. n.1. São Paulo: jan./jun. 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar.; SEMERANO, Giovani. (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis, RJ; Editora Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital Humano. In: PEREIRA, Isabel Brasil.; LIMA, Julio César França. (org.). **Dicionário de Educação Profissional da Saúde**. 2. ed. re. ampl. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 66 – 72.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.265-272.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

GADOTTI, Moacir. Impacto da dívida externa na política educacional brasileira. In: ROMÃO, José Eustáquio. (org.). **Dívida externa e educação para todos**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 59-76.

GARCIA, Walter Esteves. Apresentação. In: ROMÃO, José Eustáquio. (org.). **Dívida externa e a educação para todos**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.7-8.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2002. p.89-123.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOLDBAUM, Sérgio. **Resenha**: World Investment Report 2005: Transnational Corporations and the Internalization of R&D. Rev. Econ. Polit. vol.26 no.3 São Paulo July/Sept. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572006000300009 >. Acesso 05 mar. 2012.

GONÇALVES, Sérgio. **O MST em Querência do Norte-PR: da luta pela terra à luta na terra**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, 2004. 338 fls.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. Classes sociais, lutas de classes e movimentos sociais. In: ORSO, Paulino José.; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues.; MATTOS, Valci Maria. (org.). **Educação e Luta de Classes**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, mai. 1984. p. 67-70.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GRZYBOWSKI, Cândido. Movimentos Populares Rurais do Brasil: desafios e perspectivas. In: STÉLIDE, João Pedro. (org.). **A questão agrária hoje**. 2.ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994.

GUHUR, Dominique Michéle Perioto. **Contribuição do diálogo de saberes à educação profissional em Agroecologia no MST**: desafios da educação do campo na construção do projeto popular. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, 2010. 267 fls.

GUHUR, Dominique Michéle Perioto.; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.57-65.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 215-222.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2006.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HAYEK, Friedric August von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Neoliberal, 1990.

HENRIQUES, Ricardo.; MARAGON, Antônio.; DELAMORA, Michiele.; CHAMUSCA, Adelaide. (org.). **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD. Brasília, 2007.

HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX, 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estados e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro, 2001.

HOTZ, Karina Griggio. A função social e ideológica requerida da escola pública de ensino médio paranaense (1979-2006). **Educere et Educare – Revista de Educação**, v.4, n. 7, 2009, p. 259-272.

HUSSON, Michel. Mundialização: novo horizonte do capitalismo. **Revista Margem Esquerda**, n. 8, 2006.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**. 2005. Disponível em: < http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/sintese_indic/indic_sociais2005.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Segurança Alimentar**: 2004. Rio de Janeiro, 2006.

IGNÁCIO, Paulo César de Souza. 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. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n. especial, ago. 2010. p. 131-153, Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art09_38e.pdf> Acesso em 17 abr. 2012.

IICA. Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura. **Ações de combate à pobreza rural**: metodologia para avaliação de impactos. Série Desenvolvimento Rural Sustentável. 1. ed. v.6. Brasília: IICA, 2007.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Comunidades rurais pobres**: avaliação de impacto socioeconômico primeira etapa. Curitiba: IPARDES, 2002.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Contribuições para a construção de indigência para o Brasil**. Brasília: IBGE/CEPAL/IPEA, 2003.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Pobreza Multidimensional no Brasil**. Texto para discussão n.º1227. Brasília: IPEA, 2006. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1227.pdf>. Acesso em 24 out. 2012.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Comunicado da Presidência:** pobreza, desigualdade e políticas públicas. n.38. Brasília: IPEA, 2010. Disponível em: <http://www.asabrazil.org.br/UserFiles/File/Pobreza_desigualdes_pp_ipea.pdf>. Acesso em 10 out. 2012.

IVASHITA, Simone Burioli; VIEIRA, Renata de Almeida. Os Antecedentes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: **Anais HistedBR**. s/d. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/GuEVnTfr.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2012.

JIMENEZ, Suzana. Prefácio. In: TONET, Ivo. **Educação contra o Capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

KOLLING, Edgar Jorge.; CEROLLI, Paulo.; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF, Editora: UnB, 1999.

KORITIAKE, Luiz Antônio. Atuação dos organismos internacionais na educação. In: **Anais Anpae**, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdroom/64.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

LÊNIN, Vladimir Illich. **Obras escolhidas em três tomos**. Lisboa/Moscou: Avante/Progresso, 1977.

LÊNIN, Vladimir Illich. **Aos pobres do Campo**. São Paulo: Hucitec, 1988.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização:** a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1998.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Sérgio Pereira.; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 79-85.

LESSA, Sérgio Afrânio. **Lukács** – ética e política: observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política. Chapecó: Argos, 2007.

LESSA, Sérgio Afrânio. Apresentação a Edição Brasileira. In: ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução Leandro Konder. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. As transformações técnico-científicas, econômicas e políticas. In: LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, José Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. (org.). **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-106.

LIMA, Luiz Antônio de Oliveira. Keynes e o fim do laissez-faire. **Revista de Economia Política**. n.1, v. 4, jan./mar. 1984. Disponível em: <<http://www.rep.org.br/pdf/13-8.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2011.

LIMA, Antônio Bosco de. Estado, Democracia e Educação. In: FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago.; ZANARDINI, Isaura Monica de Souza.; DEITOS, Roberto Antônio. (org.). **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

LIMA, Aparecida do Carmo. **Práticas educativas em agroecologia no MST/PR**: processos formativos na luta pela emancipação humana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, 2011. 321fls.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGDOFF, Harry. **A era do imperialismo**. São Paulo: Hucitec, 1979.

MANDEL, Ernest. Teoria marxista do Estado. **O Estado**: preto e branco. Lisboa. PT: Edições Delfos, 1978.

MARCELINO, Janete Bernardo do Nascimento. **Política para o ensino profissional de nível médio no Paraná (1991-2004)**: a formação do sujeito competente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, 2011. 230 fls.

MARQUES, Erwin Becker. **A espacialização das ocupações de terra no Estado do Paraná (1988-2006) e os limites da luta pela Reforma Agrária**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Unioeste: Marechal Cândido Rondon, 2008. 110fls.

MARTINS, André Silva. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 97-153.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009b.

MARTINS, Fernando José. Organização do trabalho pedagógico e educação do campo. **Revista Educação**, v. 33, n.1, Santa Maria, jan./abr. 2008. p. 93-106.

MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: WERTHEIN, Jorge.; BORDENAVE, Juan E. Díaz. (org.). **Educação rural no Terceiro Mundo**: experiências e novas alternativas. Tradução Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 249-270.

MARTINS, Suely Aparecida. **A formação política da juventude do Movimento Sem Terra no Estado do Paraná**. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, UFSC, 2009a. 281 fls.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. As lutas de classes em França de 1848 a 1850. In: MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Tomo I. Lisboa: Avante, 1982. P. 209-309.

MARX, K. A metafísica da economia política. In: MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**: a resposta à filosofia da Miséria do Sr. Proudhon. Tradução e Introdução José Paulo Netto. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1983.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, t. I, v.2, 1984.

MARX, Karl. **Para a questão judaica**. Tradução de José Barata-Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** (I-Feuerbach). 5. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marx Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitech, 1986.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

MATIAS-PEREIRA, José. **Finanças públicas**: a política orçamentário no Brasil. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MATOS, Sidney Tanaka S. Conceitos primeiros de neoliberalismo. **Mediações**, Londrina, v. 13, n. 1-2, jan./jun. – jul./dez. 2008. p. 192 – 213. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3314>>. Acesso em: 28 set. 2011.

MAZZUCHELLI, Frederico. **A contradição em processo**: o capitalismo e suas crises. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 15-46.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELO, Marcelo Paula de.; FALLEIROS, Ialê. A reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192.

MÉSZÁROS, István. **Marx**: a teoria da alienação. Rio de Janeiro; Zahar, 1981.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição Tradução: Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução: Francisco Raul Cornejo. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MEURER, Ane Carine.; DAVID, César de. Educação do campo e escola itinerante do MST: articulações do projeto político-pedagógico como contexto sócio-educacional. **Revista Educação**, v. 33, n. 1, Santa Maria, jan./abr. 2008, p. 45-56.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MORAES, João Carlos de. **A crise dos anos 70 e a reestruturação produtiva**. São Paulo: DIEESE, 2000.

MORAES, Reginaldo. Reformas neoliberais e Políticas Públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-Sociedade. **Revista Educação e Sociedade**, v.23, n. 80, p. 13-24, set. 2002.

MORAIS, Clodomir Santos de. História das Ligas Camponesas do Brasil. In: STÉDILE, João Pedro. (org.). **A questão agrária no Brasil: história e natureza das Ligas Camponesas 1954-1964**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 21-76.

MORIGI, Valter. **Escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **1º Congresso Nacional (1985)** – sem reforma agrária, não há democracia. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 1985.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Como fazemos a escola de educação fundamental. **Cadernos de Educação**, n. 9. 1. ed. Rio Grande do Sul: MST, 1999.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Caderno de Educação do MST**. n.8, 2002.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos, 1990 – 2001**. Iterra, 2005.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Textos para estudo e debate: 5º Congresso Nacional do MST**. São Paulo: MST, 2007.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista Educação**, v. 33, n.1, jan./abr. 2008. p.57-72. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>>. Acesso em: 30 set. 2011.

NAGEL, Lizia Helena. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos oitenta. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2009. 301 fls.

NERA. Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária. **Daluta: banco de dados da luta pela terra**. Presidente Prudente: NERA, 2007. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera>>. Acesso em: 30 dez. 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Apresentação. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p.15-17.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley.; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 21-39.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães.; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago.; DEITOS, Roberto Antônio. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no Paraná nos anos 90: o PQE/PROEM e as orientações do BIRD/BIRD. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. (org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001, p. 123-174.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da política**. São Paulo: Ed. Senac, 2001.

NOMA, Amélia Kimiko.; LARA, Ângela Mara de Barros. Políticas para a educação e diversidade cultural: perspectivas da UNESCO para o desenvolvimento. In: CARBELO, Sandra Regina Cassol.; COMAR, Sueli Ribeiro. (org.). **Educação do século XXI: múltiplos desafios**. Maringá: Eduem, 2009. p.51-62.

NOMA, Amélia Kimiko.; KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro. Política e planejamento educacional no contexto da mundialização do capital. In: LARA, Ângela Mara de Barros.; KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro. (org.). **Gestão educacional**. Maringá: Eduem, 2010. p.13-41.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de produção capitalista, agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA, Francisco. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, Pablo.; SADER, Emir. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de.; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 237-244.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, mai./jun./jul./ago. 1999, p. 61-74. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_07_ROMUALDO_PORTELA_DE_OLIVEIRA.pdf > Acesso em: 11 jun. 2012.

OLIVEIRA, Ramón de. O legado da CEPAL à educação nos anos 90. **Revista Iberoamericana de Educação**, 2001.

ORSO, Paulino José.; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues.; MATTOS, Valci Maria.; SILVA, Ivanildo Claro da. Apresentação. In: ORSO, Paulino José.; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues.; MATTOS, Valci Maria. (org.). **Educação e lutas de classes**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p.7-14.

OTTONE, Ernesto. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)**. Tradução Emiliano G. Waiselfisz. Brasília: MEC/INEP, 1993.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PARANÁ, Governo do Estado do Paraná/SEED. **Plano Estadual de Educação: uma construção coletiva (versão preliminar)**. Curitiba, 2004. Disponível em: http://www8.pr.gov.br/portals/portal/pee/estudos_tematicos.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2012.

PARANÁ, Governo do Estado do Paraná/SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Curitiba: SEED, 2006.

PARETO, Vilfredo. **Os economistas**: manual de Economia Política. Tradução de João Guilherme Vargas Netto. Editora Nova Cultural, São Paulo: 1996.

PAULANI, Leda Maria. O homem econômico, Hayek e o individualismo. In: _____. **Modernidade e discurso econômico**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 79-114.

PAULANI, Leda Maria. Projeto neoliberal para a sociedade brasileira. In: LIMA, Júlio César França.; NEVER, Lúcia Maria Wanderley. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, EPSJV, 2006. P. 67-107.

PAULO NETTO, José. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo.; SADER, Emir. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

PAULO NETTO, José. Prólogo à edição brasileira. In: MARX, Karl. **Para a questão judaica**. Tradução de José Barata-Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PAULO NETTO, José.; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAZZINATO, Alceu L.; SENISE, Maria Helena V. **História Moderna e Contemporânea**. 14. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

PEGORARO, Paulo. A grande fuga dos sem-terra. In: **Folha de Londrina**. Londrina, 18/8/1983, p. 23.

PEREIRA, João Márcio Mendes. A política agrária do Banco Mundial em questão. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 355-383, 2006.

PEREIRA, João Márcio Mendes. O Banco Mundial e a construção político-intelectual do combate à pobreza. **Revista Topoi**, v. 11, n. 21, jul.-dez. 2010. p. 260-282. Disponível em: <http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi21/Topoi21_14Artigo14.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2012.

PEREIRA, William Eufrásio Nunes. Do Estado liberal ao neoliberalismo. **Interface**. v. 1, 2006. Disponível em: < <http://www.ccsa.ufrn.br/interface/1-1/artigo01.htm>>. Acesso em: 19 out. 2011.

PERONI, Vera. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo; Xamã, 2003.

PICOLI, Fiorelo. **O capital e a devastação da Amazônia**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

POULANTZAS, Nicos. **Poder Políticos e Classes Sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RAKÍTSKI, B. A. **Economia como questão política**: ensaio sobre a estratégia leninista de direcção da economia. Tradução de Leão Piatigórski. Moscovo: Edições Progresso, 1979.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação de trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFPRJ, 2010.

REICHWALD JR, Guilherme.; ANDRIOLI, Joceli Jailson José.; CUPSINSKI, Mari Luci.; RUBENICH, Reni. SANTOS, Simone Valdete dos. ZAPAROLI, Rita Cristina Riffel. BAGNARA, Tânia Márcia. Sujeitos do Campo: sua formação nos Movimentos Sociais. In: CALDART, Roseli Salete.; PALAUDO, Conceição.; DOLL, Johannes. (org.). **Como se formam os sujeitos do campo?** – Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

REIMERS, Fernando. Educação para todos na América Latina no século XXI e os desafios do endividamento externo. In: ROMÃO, José Eustáquio. (org.). **Dívida externa e educação para todos**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.13-36.

RIZO, Gabriela. **Aprender a ser aprender a reinventar: caminhos da UNESCO para a era global**: o relatório Delors, o planejamento estratégico situacional e o processo civilizador. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de.; FAUSTINO, Rosângela Célia. (org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010. p. 55-83.

RODRIGUES, Marilda Merência. **Educação ao longo da vida**: a eterna obsolescência humana. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2008. 182 fls.

ROMANELLI, Octaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1982.

ROMÃO, José Eustáquio. Dívida externa, educação e integração latino-americana. In: ROMÃO, José Eustáquio. (org.). **Dívida externa e educação para todos**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.77-117.

ROSA, Marcelo Carvalho. Ocupações de Terra. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 509-512.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

SADER, Emir. Prefácio. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 51, v. 5, 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/051/51liv_meszaros.htm>. Acesso em: 01 jun. 2012.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SADER, Emir. **Quebrar a hegemonia do capital financeiro**. 14 abr. 2012. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/postMostrar.cfm?blog_id1&post_id=951>. Acesso em 16/04/2012.

SAES, Décio. **República do capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001.

SALAMA, Pierre. **Pobreza e exploração do trabalho na América Latina**. Tradução Emir Sader. São Paulo: Editora Boitempo, 2002.

SANDER, Benno. Educação na América Latina: identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v.31, n. 2, p. 157-165, mai./ago. 2008.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1999.

SANTOS, Arthur. Crise brasileira de educação. **Jornal O Dia**, 29 mar. 1933, p. 43.

SANTOS, Maria Helena de Castro. Governabilidade, Governança e Democracia: criação da capacidade governativa e relações executivo-legislativo no Brasil pós-constituente. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, volume 40, n. 3, 1997. p. 335-376.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos.; PRESTES, Reulcinéia Isabel.; VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930-1961: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HistedBR On-line**, Campinas, n. 22, jun. 2006. p. 131-149. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf >. Acesso em 17 abr. 2012.

SAPELLI, Marlene Lúcia. **Ensino profissional no Paraná: aspectos históricos, legais e pedagógicos**. Editora Unicentro, 2007. Disponível em: < http://www.fundacaoaraucaria.org.br/projetos/projetos07_2007/12529-livro.pdf >. Acesso em: 07 jan. 2013.

SAPELLI, Marlene Lúcia.; GATTI, Selma.; NAPOLI, Ana Paula. Pedagogia do campo: a serviço de quem? In: CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. et. al. **Política e gestão da educação: questão em debate**. Londrina: UEL, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. especial, ago. 2006. p. 28-35 Disponível em:

< http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf >. Acesso em: 22 out. 2011.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SERRA, Elpídio. **Processos de ocupação e a luta pela terra agrícola no Paraná**. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, da Universidade Estadual Paulista. Rio Claro: UNESP, 1991. 360 fls.

SERRA, Elpídio. Extremo Noroeste do Paraná: dos conflitos pela posse da terra aos conflitos pela Reforma Agrária. In: **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. São Paulo: USP, 2005. p. 14018-14042.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Cooperação internacional para o planejamento de educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 88, n. 219, mai./ago. 2007. p. 331-344.

SCHREINER, Davi Félix. Memórias da luta pela terra: de sem-terra migrantes às ocupações coletivas. **Espaço Plural**, ano X, n. 20, p. 94-102, jan.-jun. 2009.

SCHULTZ, Theodore William. **O Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. p. 11-52.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto.; CAMPOS, Roselane Fátima.; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005. p. 427-446.

SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, Maria Célia Marcondes de.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na ‘reforma’ do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, José Gomes. A Reforma Agrária no Brasil. In: STÉDILE, João Pedro *et. al.* **A questão agrária na década de 90**. 4. ed. Porto Alegre: Edufrgs (Estudos Rurais), 2004. p. 165-190.

SILVA, Isabelle Fiorelli. **Fetichismo e resistência na política educacional do Paraná: um estudo de caso sobre a gestão escolar e sua relação com a democratização do ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2005. 118 fls.

SILVA, Isabelle Fiorelli. Fetichismo e resistência na política educacional do Paraná: um estudo de caso sobre a gestão escolar e sua relação com a democratização do ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**, n.2, set. 2007. P. 4-10.

SILVA, Lourdes. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** – Viçosa:UFV, 2005.

SILVA, Roberta Maria Lobo da. **A Dialética do Trabalho no MST: a construção da Escola Nacional Florestan Fernandes**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2005. 320 fls.

SILVA, Irizelda Martins de Souza e.; CECÍLIO, Maria Aparecida.; HIROSE, Kiyomi. Educação do campo: políticas e diretrizes. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de.; FAUSTINO, Rosângela Célia. (org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010. p. 181-203.

SILVEIRA, Elisabete Cristina Cruvello da. O espaço das Conferências Internacionais de educação (CIEs) da OIE/UNESCO e o processo de política públicas educativas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.80, n. 196, Brasília: set./dez. 1999. p.440-450.

SILVEIRA, Fernando Gaiger.; CARVALHO, Alexandre Xavier Ywatade.; AZZONI, Carlos Roberto.; CAMPOLINA, Bernardo. IBARRA, Antônio. **Dimensões, magnitude e localização das populações pobres no Brasil**. Brasília: MDA, IICA, 2006.

SILVEIRA, Maicon Cândido da. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. In: **Revista Senso Comum**, n.º 1, 2009, p. 50-66.

SIMIONATTO, Ivete. **Reforma do Estado e Políticas Públicas**: implicações para a sociedade civil e para a profissão. Disponível em:

<http://www.portalsocial.ufsc.br/crise_estado.pdf> Acesso: 23 ago. 2011.

SIMPLÍCIO, Antônio Vanderlúcia de Oliveira. **Egressos do curso Pedagogia da Terra e suas práticas educativas**: um estudo de caso no Assentamento 25 de maio, Madalena, Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília:UnB, 2011. 152 fls.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de.; WARDE, Mirian Jorge.; HADDAD, Sérgio. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-39.

SODERO, Fernando Pereira. **Direito Agrário e Reforma Agrária**. 1. ed. São Paulo: Editora Legislação Brasileira, 1968.

SOUZA, Maria Antônia de. **As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1999. 259 fls.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006a.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e cooperação nos assentamentos do MST**. Ponta Grossa: UEPG, 2006b.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1997 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Editor UEPG, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de.; FONTANA, Maria Iolanda.; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Escolas públicas localizadas no campo no Estado do Paraná: diretrizes escolares e práticas escolares. **Olhar de Professor**, n. 15, Ponta Grossa, 2012. p.97-114. Disponível em: < <http://www.uepg.br/olhardeprofessor> > . Acesso em: 05 dez. 2012.

STÉDILE, João Pedro. **A luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Scritta, 1993.

STÉDILE, João Pedro.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 1999.

STÉDILE, João Pedro. A origem do latifúndio no Brasil. **Revista PUC Viva** n. 8, mar./2000. Disponível em: <<http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/49-08-outros-500/1882-a-origem-do-latifundio-no-brasil>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

STÉDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 657-666.

STEFFAN, Heinz Dieterich. **Globalización y educación em América Latina**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, abr./jun. 1962. p. 222-223.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

THORP, Rosemary. **Progresso, pobreza e exclusão**: uma história econômica da América Latina no século XX. Washington: BID, 2000.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> >. Acesso em 06 ago. 2011.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir – relatório da Comissão Internacional para a UNESCO sobre a educação no século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1996.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, 2001.

UNESCO. **Pobreza e desigualdade no Brasil**: traçando caminhos para a inclusão social. Brasília, UNESCO, 2004.

UNESCO. **Marco estratégico para a UNESCO no Brasil**. UNESCO: Brasília, 2006.

UNICEF. **O direito de aprender**: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília: UNICEF, 2009.

URQUIZA, Paulo Roberto Urbinati. **História da Escola Itinerante Caminhos do Saber – Ortigueira – PR – 2005-2008**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2009. 181 fls.

VENDRAMINI, Célia Regina. Pesquisa e movimentos sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez., 2007. p. 1395-1409.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Em busca de uma LDB cidadã**. LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. São Paulo: ANDE/Cortez, 1990. P. 95-102.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política e planejamento educacional**. 2.ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p.43-72.

VIEIRA, Evaldo. Estado e Política Social na Década de 90. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001a.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação: uma agenda para debate. In: VIEIRA, Sofia Lerche.; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001b. p.43-72.

VIEIRA, Sofia Lerche.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional**: uma introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.

VITAGLIANO, Luís Fernando. **A CEPAL no fim do milênio**: a resposta aos ajustes neoliberais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2004. 270fls.

WARDE, Mirian Jorge.; HADDAD, Sérgio. Apresentação. In: TOMMASI, Livia de.; WARDE, Mirian Jorge.; HADDAD, Sérgio. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

WERTHEIN, Jorge.; BORDENAVE, Juan E. Díaz. Introdução. In: WERTHEIN, Jorge.; BORDENAVE, Juan E. Díaz. (org.). **Educação rural no Terceiro Mundo**: experiências e novas alternativas. Tradução Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

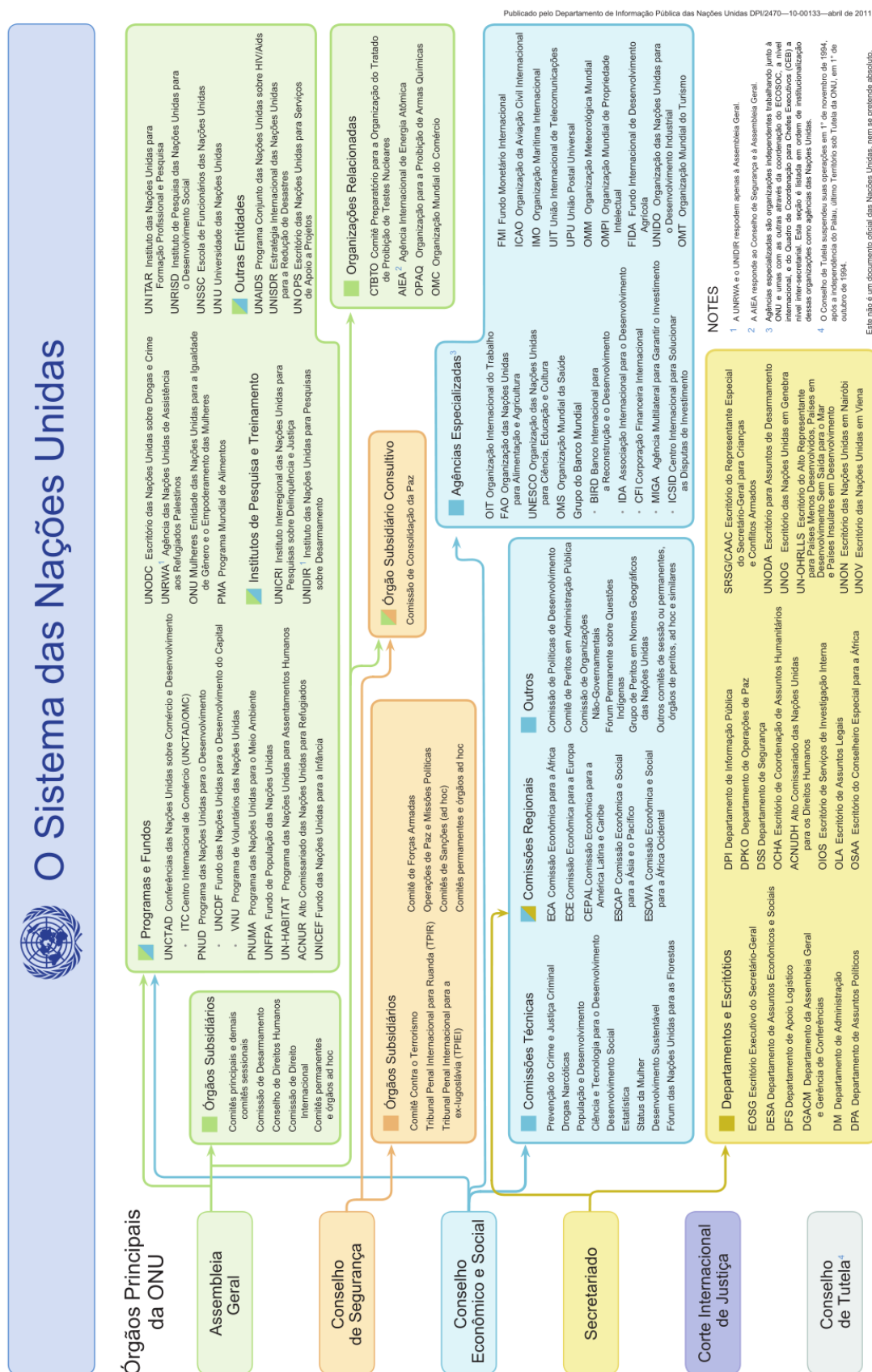
ZOTTI, Solange Aparecida. **O Ensino Secundário nas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema**: um olhar sobre a organização do Currículo Escolar. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>> Acesso: 21 maio de 2012.

ANEXOS

Índice

Anexo 1 – O Sistema das Nações Unidas	277
Anexo 2 - Ocupações de Terra no Estado do Paraná entre 1988 e 2006	279
Anexo 3 - Localização das comunidades rurais pobres pesquisadas segundo as macrorregiões administrativas da EMATER-PR	292

Anexo 1 – O Sistema das Nações Unidas



Anexo 2 - Ocupações de Terra no Estado do Paraná entre 1988 e 2006

Microrregião	Município	Imóvel	Famílias	Movimento Social	Dia	Mês	Ano
Apucarana	Arapongas	Fazenda São Carlos	40	MST	21	10	1998
Apucarana	Arapongas	Fazenda São Carlos	24	MST	11	1	1999
Assaí	São Jerônimo da Serra	Fazenda São João	200	MST	23	6	1996
Assaí	São Jerônimo da Serra	Fazenda São João	N.I.	MST	24	7	1996
Assaí	São Jerônimo da Serra	Fazenda Nossa Senhora Aparecida	70	MST	16	7	1997
Assaí	São Jerônimo da Serra	Fazenda São Pedro	50	N.I.	24	9	1998
Assaí	São Jerônimo da Serra	Fazenda Complexo de Três Fazendas	N.I.	N.I.	24	9	1998
Assaí	São Jerônimo da Serra	Fazenda Santa Rosa	30	N.I.	24	11	1998
Astorga	Centenário do Sul	Fazenda de cana-de-açúcar	150	MAST	1	5	2004
Astorga	Centenário do Sul	Fazenda Quem Sabe	39	MAST	14	6	2005
Astorga	Centenário do Sul	Fazenda Quem Sabe	100	MST	1	3	2005
Astorga	Centenário do Sul	Fazenda Ceita Porã	40	MST	30	6	2006
Astorga	Colorado	Fazenda União	50	N.I.	23	5	1998
Astorga	Colorado	Fazenda Marília	300	N.I.	7	12	1998
Astorga	Colorado	Fazenda Sapavussu	15	MAST	1	2	2004
Astorga	Colorado	Fazenda da Barra	83	MAST	4	4	2004
Astorga	Itaguajé	Fazenda Mascote	N.I.	MST	1	3	1995
Astorga	Itaguajé	Fazenda Mascote	18	N.I.	3	12	1995
Astorga	Itaguajé	Fazenda Santa Cecília	100	MST	25	11	1998
Astorga	Itaguajé	Fazenda Santa Emília	80	MAST	13	10	1999
Astorga	Itaguajé	Fazenda Arapongas	50	MAST	31	3	1999
Astorga	Jaguapitã	Fazenda Santa Maria	130	MST	3	3	2000
Astorga	Jaguapitã	Fazenda Santa Maria	24	N.I.	27	2	1999
Astorga	Jaguapitã	Fazenda Santa Maria	110	MST	1	3	1999
Astorga	Jaguapitã	Fazenda Santa Maria	25	N.I.	14	3	1999
Astorga	Jaguapitã	Fazenda Santa Maria	40	N.I.	19	6	1999
Astorga	Nova Esperança	Fazenda Nossa Senhora de Fátima	40	N.I.	26	9	1994
Astorga	Presidente Castelo Branco	Fazenda Santa Rute	15	N.I.	10	9	1994
Astorga	Santa Inês	Fazenda Figueira Branca	30	MST	31	1	1998
Astorga	Santo Inácio	Fazenda Alto Limpo	80	MST	10	11	1999
Astorga	Santo Inácio	Fazenda Campo Limpo	30	MST	10	11	1999
Astorga	Uniflor	Fazenda Pitanga	200	MST	4	7	2003
Campo Mourão	Barbosa Ferraz	Fazenda Paraíso	25	MST	19	10	1999
Campo Mourão	Barbosa Ferraz	Fazenda Muquillão	80	MST	30	3	2004
Campo Mourão	Barbosa Ferraz	Fazenda São Paulo	80	MST	22	11	2005
Campo Mourão	Farol	Sítio São João	15	N.I.	20	9	1998
Campo Mourão	Iretama	Fazenda Danata	30	MST	16	3	2000
Campo Mourão	Iretama	Fazenda Nata	20	N.I.	30	3	2000
Campo Mourão	Iretama	Fazenda Junqueira	8	MSONT	24	3	2004
Campo Mourão	Luiziana	Fazenda São Vicente	50	N.I.	9	9	1997
Campo Mourão	Luiziana	Fazenda Baronesa dos Canidiais II	120	MST	28	4	2003
Campo Mourão	Luiziana	Fazenda Laranjeiras	141	MST	16	10	2005
Campo Mourão	Mamboré	Fazenda Esperança	50	N.I.	7	9	1997
Campo Mourão	Mamboré	Fazenda Esperança	56	MST	4	1	1998
Campo Mourão	Peabiru	Fazenda Santa Rita	110	MST	12	11	1996
Campo Mourão	Peabiru	Fazenda Vale do Sol	80	N.I.	14	7	1997
Campo Mourão	Peabiru	Assentamento Santa Rita	30	MST	7	7	2003
Campo Mourão	Peabiru	Assentamento Santa Rita	16	MST	25	4	2006
Campo Mourão	Quinta do Sol	Fazenda Prosdócimo	190	MST	8	4	2000
Campo Mourão	Quinta do Sol	Fazenda Prosdócimo (Roncador)	90	N.I.	9	6	2000
Campo Mourão	Quinta do Sol	Fazenda Marajó	40	N.I.	1	9	1999

Campo Mourão	Quinta do Sol	Fazenda Marajó	50	MST	15	11	1999
Campo Mourão	Roncador	Ocupações	300	N.I.	5	8	1988
Campo Mourão	Terra Boa	Fazenda Primavera	28	MST	8	8	2003
Capanema	Realeza	Fazenda Cassaca	50	MST	24	4	1999
Cascavel	Campo Bonito	Fazenda Santana	400	N.I.	19	8	1991
Cascavel	Campo Bonito	Fazenda Santana	200	N.I.	19	10	1991
Cascavel	Campo Bonito	Fazenda Santana	200	N.I.	19	10	1991
Cascavel	Campo Bonito	Fazenda Santana	150	N.I.	3	3	1993
Cascavel	Cascavel	Fazenda Jangadinha	100	MST	9	7	1996
Cascavel	Cascavel	Fazenda Água do Sabiá	5	MST	10	11	1996
Cascavel	Cascavel	Fazenda Setembrino Camosatto	54	MST	15	12	1996
Cascavel	Cascavel	Fazenda Refopaz	300	MST	24	8	2000
Cascavel	Cascavel	Linha São José	200	N.I.	24	8	2000
Cascavel	Cascavel	Fazenda 4R-Bom Sucesso	400	N.I.	27	8	1999
Cascavel	Cascavel	Fazenda Refogas Agropastoril Ltda.	500	MST	20	5	1999
Cascavel	Cascavel	Fazenda São Domingos	400	N.I.	27	8	1999
Cascavel	Cascavel	Fazenda Bom Sucesso	250	MST	3	8	1999
Cascavel	Cascavel	Fazenda La Paz	20	N.I.	1	10	1999
Cascavel	Cascavel	Assentamento Santa Tereza	15	MST	5	3	2003
Cascavel	Cascavel	Fazenda Castelo	N.I.	MST	1	10	2003
Cascavel	Cascavel	Complexo Cajati	100	MST	1	10	2003
Cascavel	Cascavel	Fazenda Espírito Santo	7	N.I.	10	10	1993
Cascavel	Cascavel	Fazendas 4R	N.I.	MST	1	8	2004
Cascavel	Cascavel	Refopas	N.I.	MST	1	8	2004
Cascavel	Cascavel	Cajati Semente	N.I.	MST	1	8	2004
Cascavel	Cascavel	Complexo Cajati	N.I.	MST	1	8	2004
Cascavel	Cascavel	Fazendas 4R	N.I.	MST	30	9	2004
Cascavel	Cascavel	Refopas	N.I.	MST	30	9	2004
Cascavel	Cascavel	Cajati Semente	N.I.	MST	30	9	2004
Cascavel	Cascavel	Complexo Cajati	1200	MST	30	9	2004
Cascavel	Cascavel	Fazenda São Domingos	500	MST	2	10	2003
Cascavel	Cascavel	Lotes Cajatai	400	MST	31	7	2004
Cascavel	Cascavel	Fazenda Kely	200	MST	7	9	2005
Cascavel	Cascavel	Fazenda Nazari	300	N.I.	1	10	2005
Cascavel	Cascavel	Fazenda Bom Sucesso	40	MLST	8	10	2005
Cascavel	Catanduvas	Fazenda Caldato	N.I.	N.I.	26	8	1989
Cascavel	Catanduvas	Fazenda Baldatti	400	N.I.	26	8	1989
Cascavel	Catanduvas	Linha Liase	30	N.I.	3	8	1999
Cascavel	Catanduvas	Fazenda Três Marias	30	N.I.	2	11	1999
Cascavel	Catanduvas	Fazenda Quinta de Azenha	80	Independente	2	11	1999
Cascavel	Catanduvas	Fazenda Nova Esperança	N.I.	N.I.	28	10	1999
Cascavel	Guaraniaçu	Fazenda Capão Grande	24	MST	15	12	1996
Cascavel	Ibema	Fazenda São Francisco	400	N.I.	6	8	1992
Cascavel	Ibema	Fazenda São Jenuário	90	N.I.	29	7	1992
Cascavel	Lindoeste	Fazenda Valmini	25	MST	10	11	1996
Cascavel	Lindoeste	Fazenda Santa Isabel	36	MST	27	10	1998
Cascavel	Lindoeste	Fazenda Santa Isabel	22	N.I.	1	3	1999
Cascavel	Lindoeste	Fazenda Vitória	8	N.I.	31	1	1999
Cascavel	Lindoeste	Fazenda Araucária	25	Independente	15	8	1999
Cascavel	Lindoeste	Fazenda Santa Luzia	50	MST	5	8	1999
Cascavel	Lindoeste	Fazenda Rei do Laço	30	Independente	6	8	1999
Cascavel	Lindoeste	Fazenda Gasparetto	45	N.I.	16	5	1999
Cascavel	Lindoeste	Fazenda Kreuz	31	MST	6	8	1999
Cascavel	Lindoeste	Fazenda Kreuz	30	MST	16	5	1999
Cascavel	Lindoeste	Fazenda Alvorada	N.I.	OTC	5	4	2003

Cascavel	Lindoele	Fazenda Alvorada	200	MST	10	5	2003
Cascavel	Lindoele	Fazenda Santa Lúcia	20	MST	15	4	2003
Cascavel	Lindoele	Fazenda Santa Luzia	30	N.I.	2	3	2003
Cascavel	Lindoele	Fazenda São José	N.I.	N.I.	11	10	2003
Cascavel	Lindoele	Fazenda São Marcos	60	N.I.	11	10	2003
Cascavel	Lindoele	Fazenda Verdum	30	N.I.	29	6	1991
Cascavel	Lindoele	Fazenda Santa Lúcia	N.I.	MTR	30	6	2004
Cascavel	Lindoele	Fazenda Planas	30	MTR	30	6	2004
Cascavel	Lindoele	Fazenda Santa Clara	30	MST	2	3	2003
Cascavel	Lindoele	Fazenda Alvorada	80	MTR	11	8	2003
Cascavel	Lindoele	Sítio Plana	10	N.I.	31	6	2004
Cascavel	Lindoele	Fazenda Jaborandi	170	MLST	13	5	2006
Cascavel	Lindoele	Fazenda Trento	30	MST	26	1	2006
Cascavel	Nova Aurora	Fazenda Primavera (Família Balico)	1	N.I.	9	8	1991
Cascavel	Santa Tereza do Oeste	Fazenda Boi Preto	28	N.I.	9	1	1998
Cascavel	Santa Tereza do Oeste	Fazenda Boi Preto	50	N.I.	18	3	2000
Cascavel	Santa Tereza do Oeste	Área da União	6	MST	22	7	2002
Cascavel	Santa Tereza do Oeste	Área da União	N.I.	MST	26	5	2003
Cascavel	Santa Tereza do Oeste	Fazenda da Anatel	30	MST	26	5	2003
Cascavel	Santa Tereza do Oeste	Campo Exp. da Syngenta Seeds	100	Via Campesina	13	11	2006
Cascavel	Santa Tereza do Oeste	Campo Exp. da Syngenta Seeds	200	Via Campesina	14	3	2006
Cascavel	Santa Tereza do Oeste	Fazenda Boi Preto	28	MST	4	1	1998
Cascavel	Três Barras do Paraná	Fazenda Bufadeira	20	MAST	18	6	2003
Cornélio Procópio	Abatiã	Fazenda Linda Flora	N.I.	OAC	20	7	2005
Cornélio Procópio	Abatiã	Fazenda Linda Flora	50	OAC	5	8	2005
Cornélio Procópio	Abatiã	Fazenda Ribeirão Bonito	60	MAST	30	12	2006
Cornélio Procópio	Abatiã	T. I. Yvyaporã Laranjinha	40	Indígenas	6	12	2005
Cornélio Procópio	Santa Amélia	Guarani Nhandeva	N.I.	Indígenas	6	12	2005
Cornélio Procópio	Bandeirantes	Faz. Nossa Senhora Aparecida	30	MST	3	11	1999
Cornélio Procópio	Bandeirantes	Fazenda Nomura	26	MST	3	10	2004
Cornélio Procópio	Bandeirantes	Fazenda Yara	50	MAST	9	3	2006
Cornélio Procópio	Congonhinhas	Fazenda Marabá	500	N.I.	22	4	2000
Cornélio Procópio	Congonhinhas	Fazenda Santa Mônica	N.I.	N.I.	25	5	2000
Cornélio Procópio	Congonhinhas	Fazenda Santa Terezinha	68	N.I.	1	2	1999
Cornélio Procópio	Congonhinhas	Fazenda Serra Grande	27	MAST	13	4	2003
Cornélio Procópio	Cornélio Procópio	Fazenda Nomura	150	MST	4	5	2004
Cornélio Procópio	Leópolis	Fazenda Santa Filomena	140	N.I.	10	4	1988
Cornélio Procópio	Nova Fátima	Fazenda da Mata	200	N.I.	23	11	1992
Cornélio Procópio	Ribeirão do Pinhal	Fazenda São Francisco	50	N.I.	1	7	1988
Cornélio Procópio	Ribeirão do Pinhal	Fazenda Três Maria	60	MST	27	11	1996
Cornélio Procópio	Ribeirão do Pinhal	Fazenda Santa Maria	60	MST	19	12	1996
Cornélio Procópio	Ribeirão do Pinhal	Fazenda Itapemirim	80	N.I.	16	5	1991
Cornélio Procópio	Ribeirão do Pinhal	Fazenda Pau D'Alho	N.I.	N.I.	26	8	1991
Cornélio Procópio	Ribeirão do Pinhal	Fazenda Akaya	130	N.I.	26	8	1991
Cornélio Procópio	Ribeirão do Pinhal	Fazenda Pau D'Alho	N.I.	N.I.	1	1	1992
Cornélio Procópio	Ribeirão do Pinhal	Fazenda Akayá	65	N.I.	1	1	1992
Cornélio Procópio	Ribeirão do Pinhal	Fazenda São Benedito	40	Independente	11	4	2004
Cornélio Procópio	Ribeirão do Pinhal	Fazenda Pau D'alho	70	MST	2	8	2004
Cornélio Procópio	Ribeirão do Pinhal	Fazenda Pau D'alho	400	MST	29	7	2004
Cornélio Procópio	Ribeirão do Pinhal	Fazenda Bom Jardim	400	MST	29	7	2004
Cornélio Procópio	Ribeirão do Pinhal	Fazenda Bom Jardim	N.I.	MTRSTP	26	4	2004
Cornélio Procópio	Ribeirão do Pinhal	Fazenda Pau D'alho	120	MTRSTP	26	4	2004
Cornélio Procópio	Ribeirão do Pinhal	Fazenda Santa Maria	80	MAST	30	5	2004
Cornélio Procópio	Ribeirão do Pinhal	Fazenda São Benedito	100	MST	16	6	2004

Cornélio Procópio	Ribeirão do Pinhal	Fazenda São Benedito	N.I.	MAST	15	4	2004
Cornélio Procópio	Santa Amélia	N.I.	N.I.	Índios da Aldeia Laranjinha	21	1	2006
Curitiba	Campina Grande do Sul	Fazenda Chikina	N.I.	MST	31	1	2006
Curitiba	Campina Grande do Sul	Fazenda Chekiná	150	MST	31	1	2006
Curitiba	Curitiba	Fazenda São Domingos	50	MST	1	10	2003
Curitiba	São José dos Pinhais	Estação Ecológica do Cambuí	50	Indígenas	7	4	2004
Faxinal	Faxinal	Faz. Nossa Sra. Do Carmo	40	MST	8	1	2003
Faxinal	Faxinal	Fazenda Brasileira	N.I.	MST	8	1	2003
Faxinal	Faxinal	Fazenda Brasileira	N.I.	MST	16	7	2005
Floraí	Floresta	Fazenda Lagoa Vermelha	120	MST	21	3	1999
Floraí	Itambé	Engenho São Vicente	300	MST	14	4	2002
Foz do Iguaçu	Céu-Azul	Fazenda 4 irmãos	100	MST	12	9	2006
Foz do Iguaçu	Matelândia	Fazenda Agropecuária Zanella	15	N.I.	26	6	1998
Foz do Iguaçu	Matelândia	Fazenda Boito	40	MST	5	7	2003
Foz do Iguaçu	Matelândia	Fazenda Boico	267	MST	1	7	2004
Foz do Iguaçu	Matelândia	Fazenda Bonito	400	MST	1	8	2004
Foz do Iguaçu	Matelândia	Fazenda Boico	40	MTR	2	7	2003
Foz do Iguaçu	Missal	Fazenda Formiga	70	MST	13	8	2005
Foz do Iguaçu	Ramilândia	Fazenda Casa Amarela	100	N.I.	28	11	1998
Foz do Iguaçu	Ramilândia	Fazenda Padroeira	400	N.I.	N.I.	N.I.	1999
Foz do Iguaçu	Ramilândia	Fazenda Santa Isabel	36	N.I.	N.I.	N.I.	1999
Foz do Iguaçu	Ramilândia	Fazenda Banhadão II	60	N.I.	N.I.	N.I.	1999
Foz do Iguaçu	Ramilândia	Fazenda Boito	60	MST	2	7	2003
Foz do Iguaçu	Ramilândia	Fazenda Garcia	30	MTR	25	9	2003
Foz do Iguaçu	Ramilândia	Fazenda Trento II	160	MTR	20	8	2003
Foz do Iguaçu	Ramilândia	Fazenda Boito	200	MST	31	7	2004
Foz do Iguaçu	Ramilândia	Fazenda Boito	500	MST	31	8	2005
Foz do Iguaçu	Ramilândia	Fazenda Formiga	140	MST	14	8	2005
Foz do Iguaçu	Ramilândia	Fazenda Três Elos	100	MST	20	9	2005
Foz do Iguaçu	Sanhta Terezinha do Itaipu	Corredor de Biodiversidade	12	Índios Avá-Guaranis	15	3	2006
Foz do Iguaçu	São Miguel do Iguaçu	Fazenda Mitacoré	450	N.I.	16	8	1997
Foz do Iguaçu	São Miguel do Iguaçu	Fazenda Mitacoré	230	N.I.	10	7	1998
Foz do Iguaçu	São Miguel do Iguaçu	Área da CNEC	320	N.I.	21	6	1998
Foz do Iguaçu	São Miguel do Iguaçu	Área da Itaipu Binacional	30	N.I.	25	8	1998
Foz do Iguaçu	São Miguel do Iguaçu	Fazenda Estrela Azul	40	N.I.	2	2	2000
Foz do Iguaçu	São Miguel do Iguaçu	Parque Nacional/Res. Sta. Rosa do Ocú/II Avá Guarani	55	Indígenas	4	9	2005
Foz do Iguaçu	São Pedro do Iguaçu	Fazenda Amélio Rotta	30	N.I.	26	8	1997
Francisco Beltrão	Francisco Beltrão	Fazenda Marrecas	360	MST	27	5	1996
Francisco Beltrão	Francisco Beltrão	Fazenda Zanchet	100	MST	1	6	1998
Francisco Beltrão	Renascença	Fazenda Gaúcha	N.I.	MST	27	5	1996
Francisco Beltrão	Renascença	Fazenda Jaciretã	38	MST	27	5	1996
Francisco Beltrão	Renascença	Fazenda Keller	96	MST	12	11	1996
Francisco Beltrão	Renascença	Fazenda Gaúcha	N.I.	N.I.	1	6	1998
Francisco Beltrão	Renascença	Fazenda Jaciretã	220	N.I.	1	6	1998
Francisco Beltrão	Renascença	Fazenda Gaúcha	N.I.	N.I.	18	8	1998
Francisco Beltrão	Renascença	Fazenda Jaciretã	N.I.	N.I.	18	8	1998
Francisco Beltrão	Renascença	Fazenda Gaúcha	60	N.I.	5	4	1999
Francisco Beltrão	Renascença	Fazenda Jaciretã	50	MST	4	6	1998
Goioerê	Altamira do Paraná	Fazenda Ouro Verde	30	N.I.	28	8	1997
Goioerê	Altamira do Paraná	Fazenda Virginia	40	N.I.	3	12	1999
Goioerê	Campina da Lagoa	Fazenda Maeda	N.I.	MST	11	2	2006
Goioerê	Campina da Lagoa	Fazenda Três Poderes	22	MST	11	2	2006
Goioerê	Goioerê	Fazenda São Luís del Rey	150	MST	14	12	1996

Goioerê	Nova Cantu	Fazenda Santo Rei	360	N.I.	1	8	1988
Goioerê	Nova Cantu	Fazenda Takada	20	MST	4	1	1998
Goioerê	Nova Cantu	Fazenda São Jorge	N.I.	N.I.	18	7	1997
Goioerê	Nova Cantu	Fazenda Santa Terezinha	60	N.I.	18	7	1997
Goioerê	Nova Cantu	Fazenda Nova Jerusalém	30	MST	20	7	1997
Goioerê	Nova Cantu	Fazenda Rio Tonete	991	N.I.	27	7	1997
Goioerê	Nova Cantu	Fazenda Slavieiro	N.I.	N.I.	27	7	1997
Goioerê	Nova Cantu	Fazenda Takada	N.I.	N.I.	7	9	1997
Goioerê	Nova Cantu	Fazenda Bom Jesus	N.I.	N.I.	7	9	1997
Goioerê	Nova Cantu	Fazenda Marambaia	N.I.	N.I.	7	9	1997
Goioerê	Nova Cantu	Fazenda Vista Alegre	N.I.	N.I.	7	9	1997
Goioerê	Nova Cantu	Fazenda Nova Jerusalem	40	MST	1	1	1999
Guarapuava	Campina do Simão	Fazenda Araras	34	N.I.	4	12	1999
Guarapuava	Candói	Fazenda Bom Pastor	150	N.I.	18	7	1998
Guarapuava	Candói	Fazenda da Pedra	30	N.I.	14	1	2001
Guarapuava	Candói	Fazenda Bananeiras	200	MST	5	4	2004
Guarapuava	Candói	Fazenda Campo Real	650	MAB / MST	1	8	2004
Guarapuava	Cantagalo	Fazenda Rincão do Bicho	300	N.I.	26	8	1989
Guarapuava	Cantagalo	Fazenda Fundo Grande	300	MST	2	10	1995
Guarapuava	Cantagalo	Fazenda Wagner	380	N.I.	1	8	1991
Guarapuava	Cantagalo	Fazenda Ouro Verde	N.I.	N.I.	25	8	1991
Guarapuava	Cantagalo	Fazenda Cavaco	N.I.	N.I.	25	8	1991
Guarapuava	Cantagalo	Fazenda Jarau	300	N.I.	25	8	1991
Guarapuava	Cantagalo	Fazenda Cavaco	4	MST	11	3	2006
Guarapuava	Cantagalo	Fazenda Jurau	N.I.	MST	11	3	2006
Guarapuava	Cantagalo	Assentamento Ouro Verde	N.I.	MST	11	3	2006
Guarapuava	Espigão Alto do Iguaçu	Fazenda Miriam Teles	N.I.	MST	5	5	1996
Guarapuava	Espigão Alto do Iguaçu	Fazenda Catanduvas	60	MST	5	5	1996
Guarapuava	Espigão Alto do Iguaçu	Fazenda Rio das Cobras	100	N.I.	29	1	1999
Guarapuava	Espigão Alto do Iguaçu	Fazenda Solidor	120	MST	15	4	2003
Guarapuava	Foz do Jordão	Acamp. As Margens da PR-662 Faz. Trombini	100	MST	2	9	2003
Guarapuava	Foz do Jordão	Acamp. As Margens da PR-662 Fazenda Coqueiro	N.I.	MST	2	9	2003
Guarapuava	Goioxim	Fazenda Carolina	20	MST	16	6	1997
Guarapuava	Guarapuava	Fazenda Serro Verde (ou Boa Vista)	28	N.I.	1	11	1998
Guarapuava	Guarapuava	Fazenda Rosa	20	MST	9	10	1998
Guarapuava	Guarapuava	Fazenda Europa	20	MST	9	10	1998
Guarapuava	Guarapuava	Fazendas Guará-Fruta	80	N.I.	6	10	1998
Guarapuava	Guarapuava	Fazenda Matão	50	MST	15	7	2003
Guarapuava	Guarapuava	Fazenda Monte Alvão	200	N.I.	19	2	1991
Guarapuava	Guarapuava	Fazenda Matão	20	OTC	20	10	2004
Guarapuava	Guarapuava	Fazenda Matão	N.I.	OTC	30	8	2004
Guarapuava	Guarapuava	Fazenda Sururina	80	MST	30	3	2003
Guarapuava	Guarapuava	Propriedade Rural	130	MTR	21	8	2003
Guarapuava	Guarapuava	Fazenda Curi	150	MST	10	5	2004
Guarapuava	Guarapuava	APA Serra da Esperança	50	MST	21	11	2005
Guarapuava	Guarapuava	Fazenda da Empresa Erva Mate 81	30	MST	5	4	2006
Guarapuava	Laranjeiras do Sul	Fazenda Bortoloto	N.I.	MAST	24	3	1999
Guarapuava	Nova Laranjeira	Fazenda Santa Lúcia	40	MST	23	9	2004
Guarapuava	Nova Laranjeira	Acampamento Alto da Serra/Xagu I/ Faz. Sta. Lúcia	100	MST	30	10	2005
Guarapuava	Nova Laranjeira	Acampamento Alto da Serra/Xagu I/ Faz. Sta. Lúcia	N.I.	MST	7	8	2005
Guarapuava	Pinhão	Fazenda Fundão	N.I.	MST	21	2	2002
Guarapuava	Pinhão	Invernada Paiol de Telha	30	MST	21	2	2002

Guarapuava	Pinhão	Fazenda Labra	500	MST	16	8	2003
Guarapuava	Porto Barreiro	Fazenda da MANASA	300	N.I.	1	9	1998
Guarapuava	Quedas do Iguaçu	Núcleo Regional Rio Iguaçu	600	MST	10	5	1999
Guarapuava	Quedas do Iguaçu	Fazenda Rio Iguaçu	800	N.I.	10	5	1999
Guarapuava	Quedas do Iguaçu	Fazenda Araupel	1500	MST	15	7	2003
Guarapuava	Quedas do Iguaçu	Fazenda Boa Vista do São Roque	30	N.I.	3	8	1990
Guarapuava	Quedas do Iguaçu	Fazenda Três Irmãs	18	N.I.	1	5	1991
Guarapuava	Quedas do Iguaçu	Fazenda Nossa Senhora Aparecida	40	N.I.	1	7	1991
Guarapuava	Quedas do Iguaçu	Fazenda Acalanto	45	MST	26	4	2004
Guarapuava	Quedas do Iguaçu	Fazenda Campo Novo	100	MST	24	6	2004
Guarapuava	Quedas do Iguaçu	Fazenda Rio Grande	325	MST	28	4	2004
Guarapuava	Quedas do Iguaçu	Fazenda Três Elos	100	MST	26	4	2004
Guarapuava	Quedas do Iguaçu	Núcleo Agrícola Campo Novo	1500	MST	12	7	2003
Guarapuava	Quedas do Iguaçu	Fazenda Araupel	30	MST	10	7	2004
Guarapuava	Quedas do Iguaçu	Fazenda Dona Hilda	250	MST	20	9	2005
Guarapuava	Quedas do Iguaçu	Fazenda Três Elos	50	MST	20	9	2005
Guarapuava	Quedas do Iguaçu	Fazenda Campo Novo	50	MST	14	3	2006
Guarapuava	Quedas do Iguaçu	Fazenda Três Elos	250	MST	14	3	2006
Guarapuava	Reserva do Iguaçu	Fazenda Barreiros	50	MST	29	3	1999
Guarapuava	Reserva do Iguaçu	Fazenda Barreiros	80	MST	9	5	1999
Guarapuava	Reserva do Iguaçu	Fazenda Barreiros	80	N.I.	11	8	1999
Guarapuava	Reserva do Iguaçu	Fazenda das Bicas	40	N.I.	16	8	2002
Guarapuava	Reserva do Iguaçu	Fazenda Fundão	N.I.	Quilombolas	26	8	2004
Guarapuava	Reserva do Iguaçu	Fazenda Paiol de telha	30	Quilombolas	26	8	2004
Guarapuava	Rio Bonito do Iguaçu	Fazenda Pinhal Ralo	N.I.	MST	17	4	1996
Guarapuava	Rio Bonito do Iguaçu	Fazenda Giacometi	3000	MST	17	4	1996
Guarapuava	Rio Bonito do Iguaçu	Fazenda Rio Leão	250	MST	1	1	1998
Guarapuava	Rio Bonito do Iguaçu	Área da Empresa Araupel S/A	60	N.I.	22	5	2000
Guarapuava	Rio Bonito do Iguaçu	Área da Empresa Araupel S/A	300	N.I.	28	12	2000
Guarapuava	Rio Bonito do Iguaçu	Acampamento PR-158	20	N.I.	20	1	1999
Guarapuava	Rio Bonito do Iguaçu	Área da Empresa Araupel S/A	300	N.I.	1	11	2002
Guarapuava	Rio Bonito do Iguaçu	Fazenda Laranjeiras	15	MST	20	6	2003
Guarapuava	Rio Bonito do Iguaçu	Fazenda Cachoeira	N.I.	MST	8	4	2003
Guarapuava	Rio Bonito do Iguaçu	Fazenda Araupel	20	MST	8	4	2003
Guarapuava	Rio Bonito do Iguaçu	Fazenda Laranjeiras	N.I.	MTB	18	6	2003
Guarapuava	Rio Bonito do Iguaçu	Fazenda Rio Bonito	1000	MTB	18	6	2003
Guarapuava	Rio Bonito do Iguaçu	Várias áreas da empresa Araupel S/A	30	OTC	10	7	2004
Guarapuava	Rio Bonito do Iguaçu	Várias áreas da empresa Araupel S/A	150	MST	28	3	2004
Guarapuava	Rio Bonito do Iguaçu	Florestal Madeira Araupel	150	MST	29	3	2004
Guarapuava	Virmond	Fazenda Campo Real	400	MST	31	7	2004
Ibaiti	Conselheiro Mairink	Fazenda Santa Terezinha	60	MST	3	8	1999
Ibaiti	Conselheiro Mairink	Fazenda Cristo Rei	105	N.I.	6	5	1993
Ibaiti	Conselheiro Mairink	Fazenda Cristo Rei	N.I.	N.I.	17	5	1993
Ibaiti	Conselheiro Mairink	Área em Conselheiro Mairink	50	MAST	21	10	2005
Ibaiti	Figueira	Fazenda Volta Redonda	15	MST	23	6	2003
Ibaiti	Ibaiti	Fazenda Anta Brava	20	N.I.	25	2	1999
Ibaiti	Ibaiti	Fazenda Rincão	9	MST	25	2	1999
Ibaiti	Ibaiti	Destilaria Santa Laura	200	N.I.	1	8	1991
Ibaiti	Ibaiti	Fazenda Planalto	120	N.I.	4	6	1992
Ibaiti	Pinhalão	Fazenda Bradesco	40	MST	27	2	1999
Ibaiti	Sapopema	Fazenda Arame	N.I.	MST	16	11	1995
Ibaiti	Sapopema	Fazenda São Carlos	70	MST	16	11	1995
Ibaiti	Sapopema	Fazenda Santa Cruz	N.I.	MST	17	11	1995
Ibaiti	Sapopema	Fazenda Bom Sucesso	150	MST	17	11	1995

Ibaiti	Sapopema	Fazenda Cachoeira / Acampamento Pr-090	85	N.I.	10	9	1997
Ibaiti	Sapopema	Fazenda Cachoeira / Acampamento Pr-090	170	N.I.	21	12	1998
Ibaiti	Sapopema	Fazenda Bom Sucesso	120	FETAEP	5	11	2005
Ibaiti	Sapopema	Fazenda Bom Sucesso	N.I.	FETAEP	8	10	2005
Irati	Irati	Fazenda Nerauto	50	N.I.	1	1	2003
Irati	Irati	Fazenda Serra Bonita	30	MST	24	1	2003
Irati	Irati	Área do Governo Estadual	30	N.I.	14	1	2003
Ivaiporã	Cândido de Abreu	Fazenda Três C	20	MST	21	11	1996
Ivaiporã	Cândido de Abreu	Fazenda Laguiche	80	MST	1	1	1999
Ivaiporã	Cândido de Abreu	Núcleo Ilha das Flores	30	MST	9	1	1999
Ivaiporã	Cândido de Abreu	Fazenda Império	160	MST	16	11	1999
Ivaiporã	Cândido de Abreu	Fazenda Laguiche	160	MST	21	6	2004
Ivaiporã	Ivaiporã	Acampamento PR-466	25	N.I.	4	8	1999
Ivaiporã	Godoy Moreira	Fazenda Canadá	N.I.	MST	8	4	1997
Ivaiporã	Ivaiporã	Fazenda Sete Mil	N.I.	MST	8	4	1997
Ivaiporã	Jardim Alegre	Fazenda Corumbataí	350	MST	8	4	1997
Ivaiporã	Jardim Alegre	Fazenda Corumbataí	N.I.	N.I.	1	5	1998
Ivaiporã	Godoy Moreira	Fazenda Canadá	N.I.	N.I.	1	5	1998
Ivaiporã	Ivaiporã	Fazenda Sete Mil	N.I.	N.I.	1	5	1998
Ivaiporã	Jardim Alegre	Fazenda Corumbataí	N.I.	N.I.	22	7	1998
Ivaiporã	Godoy Moreira	Fazenda Canadá	N.I.	N.I.	22	7	1998
Ivaiporã	Ivaiporã	Fazenda Sete Mil	600	N.I.	22	7	1998
Ivaiporã	Manoel Ribas	Fazenda Caçula	100	MST	4	2	1999
Ivaiporã	Manoel Ribas	Ibicatu 2	220	N.I.	4	2	1999
Ivaiporã	Manoel Ribas	Afrodite	N.I.	N.I.	4	2	1999
Ivaiporã	Manoel Ribas	Nova Itaúna	80	N.I.	4	2	1999
Ivaiporã	Manoel Ribas	Fazenda Ibicatu	100	MST	3	2	1999
Ivaiporã	Manoel Ribas	Fazenda Santo Antônio	40	MST	30	10	1999
Ivaiporã	Manoel Ribas	Fazenda Colorados	16	MST	14	2	2001
Ivaiporã	Manoel Ribas	Fazenda Coroados	N.I.	MST	14	2	2001
Ivaiporã	Manoel Ribas	Fazenda Três Marias	400	N.I.	12	5	2003
Ivaiporã	Manoel Ribas	Fazenda Três Marias	360	MST	30	5	2003
Ivaiporã	Nova Tebas	Fazenda Casa da Pedra	250	MST	30	7	2006
Ivaiporã	Nova Tebas	Fazenda Casa da Pedra	N.I.	MST	8	6	2006
Ivaiporã	Nova Tebas	Fazenda Casa da Pedra	700	MST	1	7	2006
Jacarezinho	Jacarezinho	Fazenda Santa Helena	50	MST	23	10	1999
Jacarezinho	Jundiá do Sul	Fazenda Monte Verde	62	N.I.	18	5	1997
Jacarezinho	Jundiá do Sul	Fazenda Cordilheira	N.I.	N.I.	4	9	1997
Jacarezinho	Jundiá do Sul	Fazenda Itambé	100	MST	11	12	2004
Jacarezinho	Jundiá do Sul	Fazenda Itambé	70	MST	12	8	2004
Jacarezinho	Jundiá do Sul	Fazenda Itambé	N.I.	MAST	20	7	2004
Jacarezinho	Jundiá do Sul	Fazenda Ana Fraga	320	MST	18	4	2005
Jacarezinho	Jundiá do Sul	Fazenda Balsa Nova	400	MAST	9	9	2005
Jacarezinho	Jundiá do Sul	Fazenda Balsa Nova	N.I.	MST	24	3	2005
Jacarezinho	Jundiá do Sul	Fazenda Ana Fraga	180	OAC	24	3	2005
Jacarezinho	Jundiá do Sul	Fazenda Monte Verde	500	MAST	25	8	2006
Jacarezinho	Santo Antônio da Platina	Fazenda Santa Rita	60	Via Campesina	18	9	2006
Lapa	Lapa	Fazenda Cerrito	N.I.	N.I.	31	12	2002
Lapa	Lapa	Fazenda Cerrito	160	MST	24	1	2003
Lapa	Lapa	Fazenda Água Vermelha	30	OTC	16	4	2004
Londrina	Cambé	Fazenda Panissa	50	MST	4	1	1998
Londrina	Ibiporã	Fazenda Marmeleiro	N.I.	MST	7	10	1996
Londrina	Ibiporã	Fazenda Nossa Senhora da Salete	20	MST	7	10	1996

Londrina	Londrina	Fazenda Santa Tereza	90	N.I.	29	9	1988
Londrina	Londrina	Tamarana	43	N.I.	23	9	1988
Londrina	Londrina	Fazenda Sta. Tereza	67	N.I.	20	2	1989
Londrina	Londrina	Fazenda Fazenda Serraria	N.I.	N.I.	20	2	1989
Londrina	Londrina	Fazenda Santa Helena	50	N.I.	1	7	1998
Londrina	Londrina	Entrada da Fazenda Taquara	6	N.I.	26	6	1999
Londrina	Londrina	Guairacá	227	N.I.	3	8	1991
Londrina	Londrina	Fazenda Três Jotas	140	MST	15	9	2006
Londrina	Tamarana	Fazenda Mandassaia	14	MST	5	12	1995
Londrina	Tamarana	Fazenda Borborema	N.I.	MST	7	10	1996
Londrina	Tamarana	Fazenda Chafic	80	MST	7	10	1996
Londrina	Tamarana	Fazenda Mota	160	MST	7	10	1996
Londrina	Tamarana	Fazenda Tesouro	25	MST	7	10	1996
Londrina	Tamarana	Fazenda de Coiores	60	MST	14	10	1996
Londrina	Tamarana	Fazenda Sagarana	20	MST	28	11	1996
Londrina	Tamarana	Fazenda Três Lagos	10	MST	28	11	1996
Londrina	Tamarana	Sítio Shangrilá	5	MST	28	11	1996
Londrina	Tamarana	Fazenda Rio Claro	30	N.I.	4	1	1997
Londrina	Tamarana	Fazenda Borborema	N.I.	N.I.	4	11	1997
Londrina	Tamarana	Fazenda Chafic	25	N.I.	4	11	1997
Londrina	Tamarana	Fazenda Boborema	N.I.	N.I.	27	11	1997
Londrina	Tamarana	Fazenda Chafic	N.I.	N.I.	27	11	1997
Londrina	Tamarana	Fazenda Cacique	10	N.I.	28	11	1997
Londrina	Tamarana	Fazenda Água Branca	80	MST	18	11	2000
Londrina	Tamarana	Fazenda Decolores	80	MST	18	11	2000
Londrina	Tamarana	Fazenda Tamar	600	N.I.	22	4	2000
Londrina	Tamarana	Fazenda Mandassaia	N.I.	N.I.	7	8	1994
Londrina	Tamarana	Fazenda Mandassaia	30	N.I.	10	9	1994
Londrina	Tamarana	Fazenda Mota	60	N.I.	10	11	2005
Londrina	Tamarana	Fazenda Tamoio	30	MST	21	9	2005
Londrina	Tamarana	Fazenda Tamoio	30	Indigenas	31	3	2005
Londrina	Tamarana	Fazenda Tamoio	26	Indigenas	26	9	2005
Londrina	Tamarana	Fazenda Dona Hilda	500	MST	20	9	2005
Londrina	Tamarana	Fazenda Tamar	80	MST	1	1	2006
Maringá	Maringá	Fazenda Marília	300	MST	8	12	1998
Palmas	Clevelândia	Fazenda Morro Alto	30	MST	18	10	2003
Palmas	Clevelândia	Fazenda Três Capões	15	N.I.	17	10	2003
Palmas	Coronel Domingos Soares	Fazenda Marcon	68	MST	22	1	1998
Palmas	Coronel Domingos Soares	Fazenda das Flores	40	MAST	6	7	2003
Palmas	Coronel Domingos Soares	Fazenda São Manoel	50	MST	1	7	2003
Palmas	Honório Serpa	Fazenda Tupi	26	N.I.	31	5	1998
Palmas	Honório Serpa	Fazenda Pinho Fleck	300	MST	2	9	2004
Palmas	Honório Serpa	Fazenda Olivepar	N.I.	MST	2	9	2004
Palmas	Mangueirinha	Fazenda Lagoa	500	N.I.	26	8	1989
Palmas	Mangueirinha	Fazenda Mamborê	800	N.I.	22	4	2000
Palmas	Mangueirinha	Fazenda Santa Rosa (Rita)	40	MST	8	2	2000
Palmas	Mangueirinha	Fazenda Trombini	350	MST	16	7	1999
Palmas	Mangueirinha	Gleba Jacutinga	30	N.I.	15	9	1990
Palmas	Mangueirinha	Fazenda Eletrosul	25	N.I.	26	8	1991
Palmas	Mangueirinha	Fazenda Santa Rosa	50	N.I.	19	5	1992
Palmas	Mangueirinha	Fazenda Santa Rosa	N.I.	MST	11	10	2005
Palmas	Mangueirinha	Fazenda Santa Mamborê	N.I.	MST	11	10	2005
Palmas	Mangueirinha	Fazenda Rita	130	MST	11	10	2005
Palmas	Mangueirinha	Faz. Mamborê	N.I.	SI	10	1	2006

Palmas	Palmas	Fazenda Conceição Cruzeiro	28	N.I.	27	6	1997
Palmas	Palmas	Fazenda Capão Seco	N.I.	N.I.	27	6	1997
Palmas	Palmas	Fazenda de Dilson Paglia	30	MST	10	4	1999
Palmas	Palmas	Fazenda Cruzeiro	60	N.I.	17	8	1992
Palmas	Palmas	Áreas da Tribo Kaingangue	153	Indígenas	9	11	2004
Paranaguá	Antonina	Agropecuária São Rafael	50	MST	30	3	2004
Paranaguá	Guaraqueçaba	Área do Ibama	N.I.	OTC	20	3	2004
Paranaguá	Guaraqueçaba	Fazenda Bom Jesus	10	OTC	20	3	2004
Paranaguá	Pontal do Paraná	Área no Balneário da Prefeitura	60	OTC	24	5	2004
Paranavai	Alto Paraná – Paraguai	Fazenda Mario Abdo Benitez	57	N.I.	8	3	1989
Paranavai	Amaporã	Fazenda São José	200	MST	28	9	2005
Paranavai	Cruzeiro do Sul	Fazenda Doralucia	80	MST	7	12	1996
Paranavai	Cruzeiro do Sul	Fazenda Doralucia	N.I.	MST	11	12	1996
Paranavai	Cruzeiro do Sul	Fazenda Doralúcia	110	N.I.	20	11	1997
Paranavai	Diamante do Norte	Fazenda Sandra	24	N.I.	24	10	1999
Paranavai	Guairaça	Fazenda Santa Filomena	80	N.I.	1	12	1998
Paranavai	Guairaça	Fazenda Figueira	90	MST	2	3	2000
Paranavai	Guairaça	Fazenda Figueira	30	MST	15	10	1999
Paranavai	Guairaça	Fazenda Santa Filomena	400	MST	31	7	2004
Paranavai	Itaúna do Sul	Fazenda Konda	30	N.I.	5	2	1999
Paranavai	Itaúna do Sul	Fazenda Contestado	60	MST	9	10	1999
Paranavai	Itaúna do Sul	Fazenda Maria Antonieta	30	MST	10	11	1999
Paranavai	Jardim Olinda	Fazenda Água Amarela	260	N.I.	31	8	1997
Paranavai	Jardim Olinda	Fazenda Almeria	80	N.I.	23	10	1997
Paranavai	Jardim Olinda	Fazenda Água Amarela	120	MST	21	2	1998
Paranavai	Jardim Olinda	Fazenda Mãe de Deus	N.I.	N.I.	30	9	1998
Paranavai	Marilena	Fazenda Boa Sorte	N.I.	N.I.	19	11	1997
Paranavai	Marilena	Fazenda Santo Ângelo	N.I.	N.I.	20	11	1997
Paranavai	Marilena	Fazenda Santo Ângelo	40	N.I.	31	1	1998
Paranavai	Marilena	Fazenda Três Irmãos	150	N.I.	26	8	1998
Paranavai	Marilena	Fazenda Novo Horizonte	30	N.I.	7	2	1999
Paranavai	Marilena	Fazenda Santa Rosa	70	MST	20	11	1999
Paranavai	Mirador	Fazenda Ipê	90	MST	27	1	1999
Paranavai	Mirador	Fazenda Arapongas	60	N.I.	1	1	1999
Paranavai	Mirador	Fazenda Arapongas	80	MST	19	9	1999
Paranavai	Mirador	Fazenda Arapongas	30	MAST	27	1	1999
Paranavai	Mirador	Fazenda Marques	40	MAST	27	1	1999
Paranavai	Mirador	Fazenda Rancho Alegre	30	MST	18	9	1999
Paranavai	Mirador	Fazenda Rancho Alegre	40	MAST	11	5	1999
Paranavai	Mirador	Fazenda Monte Azul	N.I.	N.I.	1	1	1999
Paranavai	Nova Londrina	Fazenda Konda	30	MST	5	2	1999
Paranavai	Nova Londrina	Fazenda Romaria	80	MST	7	11	1999
Paranavai	Nova Londrina	Fazenda Novo Horizonte	60	MST	8	2	1999
Paranavai	Nova Londrina	Fazenda Romaria	110	N.I.	4	11	1999
Paranavai	Paranacity	Fazenda Santo Antônio	70	MST	10	11	1999
Paranavai	Paranacity	Fazenda Santo Antônio	50	N.I.	N.I.	N.I.	1999
Paranavai	Paranacity	Fazenda Santa Maria	25	N.I.	19	1	1993
Paranavai	Paranacity	Fazenda Fartura	300	MST	23	12	2005
Paranavai	Paranacity	Fazenda Fartura	60	MST	1	1	2006
Paranavai	Paranapoema	Fazenda Santa Terezinha	1300	MST	6	8	2003
Paranavai	Paranapoema	Fazenda Itapura	N.I.	N.I.	27	3	1994
Paranavai	Paranapoema	Fazenda Jaborandi	N.I.	N.I.	27	3	1994
Paranavai	Paranapoema	Fazenda Cambuí	2200	N.I.	27	3	1994
Paranavai	Paranapoema	Faz. Campo Santo	280	MST	3	8	2006

Paranavai	Paranapoema	Faz. Santo Antônio	N.I.	MST	3	8	2006
Paranavai	Paranapoema	Faz. Santo Antônio	N.I.	MST	28	6	2006
Paranavai	Paranapoema	Faz. Campo Santo	N.I.	MST	28	6	2006
Paranavai	Paranapoema	Fazenda Santo Antônio	400	MST	16	6	2006
Paranavai	Planaltina do Paraná	Fazenda Sumatra	N.I.	MST	15	12	1998
Paranavai	Planaltina do Paraná	Fazenda Santa Silvia	50	N.I.	24	6	1997
Paranavai	Planaltina do Paraná	Fazenda São Francisco	60	MST	21	1	1999
Paranavai	Planaltina do Paraná	Fazenda Santa Filomena	400	MST	31	7	2004
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Água da Prata	200	MST	1	9	1998
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Ponta do Tigre	100	N.I.	26	6	1988
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Florão	90	N.I.	16	8	1989
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Porangaba I	N.I.	MST	3	4	1995
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Porangaba I	200	MST	18	8	1995
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Monte Azul	50	MST	3	4	1995
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Porangaba II	200	MST	13	12	1995
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Monte Azul	150	MST	17	5	1996
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Sonho Real	N.I.	MST	25	8	1996
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Jabur	230	MST	25	8	1996
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Santa Amélia	220	MST	3	12	1996
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Piedade	60	MST	31	12	1996
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Dois Córregos	80	MST	31	1	1997
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Porangabinha	N.I.	N.I.	22	4	1997
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Água da Prata	70	MST	13	5	1997
Paranavai	Querência do Norte	Fazendas Santa Ana	N.I.	N.I.	1	6	1997
Paranavai	Querência do Norte	Fazendas Santo Antônio	35	N.I.	1	6	1997
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda São Sebastião	N.I.	N.I.	6	6	1997
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Bandeirantes	N.I.	N.I.	9	7	1997
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda São Pedro	30	N.I.	28	12	1997
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Florão	40	MST	24	6	1998
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Água da Prata	110	N.I.	8	2	1998
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Bandeirantes	N.I.	N.I.	30	10	1998
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Vitória	100	MST	16	5	1998
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Estância Esperança	N.I.	MST	10	10	1998
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Estância da Fé	N.I.	MST	10	10	1998
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda São Francisco	50	N.I.	6	9	1998
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Água do Bugre I	N.I.	N.I.	10	10	1998
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Água do Bugre II	N.I.	N.I.	10	10	1998
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Rio Novo	120	N.I.	21	8	1998
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Rio Grande	20	MST	17	5	1998
Paranavai	Querência do Norte	Agropecuária Água da Prata	20	MST	17	5	1998
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Água da Prata	30	MST	21	11	2000
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Água da Prata	30	MST	18	12	2000
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Vitória	80	N.I.	3	1	2000
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda São Francisco	29	MST	27	2	1999
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda São Francisco	40	N.I.	8	9	1999
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Água do Bugre I	N.I.	MST	25	4	1999
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Água do Bugre II	50	MST	25	4	1999
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Água do Bugre I	N.I.	N.I.	26	6	1999
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Água do Bugre II	500	N.I.	26	6	1999
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Transval	60	MST	29	3	1999
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Transval	60	N.I.	29	5	1999
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Mirador	200	N.I.	2	11	1999
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Monte Azul	50	MAST	3	4	1999
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Santa Terezinha	50	MST	24	2	1999

Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Santa Izabel	50	MST	24	2	1999
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Rio Novo	240	MST	26	6	1999
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Bello	100	MST	28	1	1999
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Perdigoão	50	MST	31	1	1999
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Rio Branco	N.I.	N.I.	N.I.	N.I.	1999
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Água Preta	70	MST	14	8	2001
Paranavai	Querência do Norte	Fazenda Água da Prata	400	MST	6	8	2003
Paranavai	Sta. Cruz de Monte Castelo	Fazenda Florença	N.I.	MST	22	8	1996
Paranavai	Sta. Cruz de Monte Castelo	Fazenda Junqueira	350	MST	22	8	1996
Paranavai	Sta. Cruz de Monte Castelo	Fazenda Florença	N.I.	N.I.	1	4	1997
Paranavai	Sta. Cruz de Monte Castelo	Fazenda Junqueira	100	N.I.	1	4	1997
Paranavai	Sta. Cruz de Monte Castelo	Fazenda S. Sebastião	N.I.	N.I.	6	6	1997
Paranavai	Sta. Cruz de Monte Castelo	Fazenda Paraíso	30	N.I.	27	12	1997
Paranavai	Sta. Cruz de Monte Castelo	Fazenda Monte Castelo	N.I.	N.I.	20	9	1998
Paranavai	Sta. Cruz de Monte Castelo	Fazenda Santa Maria	60	MST	1	3	1999
Paranavai	Sta. Cruz de Monte Castelo	Fazenda Belo	150	MST	1	2	1999
Paranavai	Sta. Cruz de Monte Castelo	Fazenda São Sebastião	30	MST	14	3	1999
Paranavai	Sta. Cruz de Monte Castelo	Fazenda Santa Cruz	80	MST	1	3	1999
Paranavai	Sta. Cruz de Monte Castelo	Fazenda Cerâmica	50	MST	26	2	1999
Paranavai	Santa Isabel do Ivaí	Fazenda Santo Antônio	50	N.I.	1	1	1999
Paranavai	Santa Isabel do Ivaí	Fazenda Saudade	40	N.I.	23	9	1999
Paranavai	Santa Isabel do Ivaí	Fazenda Saudade	100	MST	19	2	1996
Paranavai	Santa Isabel do Ivaí	Fazenda Saudade	40	N.I.	23	9	1997
Paranavai	Santa Isabel do Ivaí	Fazenda Nossa Senhora de Fátima	300	MST	29	11	2003
Paranavai	Santa Mônica	Fazenda São Pedro	60	MST	29	8	1998
Paranavai	São João do Caiuá	Fazenda Tapivirã	46	MST	22	5	1998
Paranavai	São João do Caiuá	Fazenda São Fabiano	30	MAST	21	9	2004
Paranavai	São João do Caiuá	Fazenda São Fabiano	N.I.	MAST	27	7	2004
Paranavai	São Pedro do Paraná	Fazenda Xavantes	100	MST	5	9	1998
Paranavai	São Pedro do Paraná	Fazenda São José	100	N.I.	5	8	1998
Paranavai	Terra Rica	Fazenda Nossa Senhora da Penha	20	N.I.	15	10	1998
Paranavai	Terra Rica	Fazenda São Joaquim	150	N.I.	8	10	1998
Paranavai	Terra Rica	Fazenda Santa Lúcia	80	MST	10	10	1998
Paranavai	Terra Rica	Fazenda Santo Antônio	60	MST	10	10	1998
Paranavai	Terra Rica	Fazenda Guaricanga	60	MST	10	10	1998
Paranavai	Terra Rica	Fazenda Eloá	80	N.I.	7	10	1999
Paranavai	Terra Rica	Fazenda Santa Maria	120	MST	10	10	1999
Paranavai	Terra Rica	Fazenda Nossa Senhora de Fátima	N.I.	N.I.	13	10	2001
Paranavai	Terra Rica	Fazenda Central	6	N.I.	13	10	2001
Pitanga	Boa Ventura de São Roque	Fazenda Volta Grande	40	OAC	13	11	2005
Pitanga	Laranjal	Fazenda Vale do Cantu	260	MST	1	10	1995
Pitanga	Laranjal	Fazenda Legendária	N.I.	N.I.	7	9	1997
Pitanga	Laranjal	Fazenda Syracuse	70	MST	8	9	1997
Pitanga	Laranjal	Fazenda Pedra Branca II	120	N.I.	20	10	1998
Pitanga	Laranjal	Fazenda Grégio	200	MST	3	7	1998
Pitanga	Laranjal	Fazenda Syracuse	50	MST	16	1	1999
Pitanga	Laranjal	Fazenda Cristo Rei	280	MST	9	10	2003
Pitanga	Laranjal	Fazenda Conceição	500	MST	15	8	2003
Pitanga	Laranjal	Fazenda Irmãos Grégio	400	MST	23	8	2003
Pitanga	Laranjal	Fazenda Chapadão	400	N.I.	17	10	1993
Pitanga	Laranjal	Fazenda Bandeirantes	120	OTC	16	6	2004
Pitanga	Laranjal	Fazenda Cristo Redentor	280	OTC	4	2	2004
Pitanga	Palmital	Fazenda Cavichiolo	37	MST	28	1	1998
Pitanga	Palmital	Fazenda Bela Amanhã	200	MST	28	7	1996

Pitanga	Palmital	Fazenda Conil	N.I.	MST	28	7	1996
Pitanga	Palmital	Fazenda N. S. Aparecida	10	MST	5	8	1999
Pitanga	Palmital	Fazenda Pedra Bonita	60	N.I.	9	7	1994
Pitanga	Pitanga	Acampamento na PR-466	60	N.I.	23	4	1999
Pitanga	Santa Maria do Oeste	Fazenda Guaroste	180	MST	17	4	1996
Pitanga	Santa Maria do Oeste	Fazenda Guará	N.I.	MST	17	4	1996
Pitanga	Santa Maria do Oeste	Fazenda Perpétuo Socorro	320	MST	18	4	1996
Pitanga	Santa Maria do Oeste	Fazenda Perpétuo Socorro	130	N.I.	29	12	1997
Pitanga	Santa Maria do Oeste	Fazenda Perpétuo Socorro	70	N.I.	2	3	1998
Pitanga	Santa Maria do Oeste	Fazenda Sonda	N.I.	MSO	12	5	2003
Pitanga	Santa Maria do Oeste	Fazenda Sonda	350	MST	3	11	2003
Pitanga	Santa Maria do Oeste	Fazenda Sonda	56	MST	2	2	2003
Pitanga	Santa Maria do Oeste	Fazenda Santa Maria	50	MST	7	8	2006
Ponta Grossa	Castro	Fazenda Geosul	200	N.I.	27	8	1989
Ponta Grossa	Palmeira	Fazenda Cherubin	27	STR	5	7	2004
Ponta Grossa	Ponta Grossa	Fazenda Carvoriti	80	N.I.	4	7	1998
Ponta Grossa	Ponta Grossa	Fazenda Carvoroti	9	N.I.	28	6	1999
Ponta Grossa	Ponta Grossa	Estação Experimental da Embrapa	16	N.I.	11	7	1999
Ponta Grossa	Ponta Grossa	Estação Experimental da Embrapa	N.I.	MST	30	5	2003
Ponta Grossa	Ponta Grossa	Estação Experimental da Embrapa	150	MST	28	8	2003
Ponta Grossa	Ponta Grossa	Estação Experimental Monsanto	150	MST	10	5	2003
Ponta Grossa	Ponta Grossa	Estação Experimental Monsanto	150	MST	15	5	2003
Ponta Grossa	Ponta Grossa	Estação Experimental da Embrapa	2	MST	25	4	2004
Ponta Grossa	Ponta Grossa	Estação Experimental Monsanto	30	MST	16	4	2003
Ponta Grossa	Ponta Grossa	Estação Experimental da Embrapa	80	MST	30	5	2003
Ponta Grossa	Ponta Grossa	Fazenda São Francisco	200	MST	16	7	2005
Ponta Grossa	Ponta Grossa	Fazenda da Embrapa	180	MST	18	4	2006
Porecatu	Alvorada do Sul	Fazenda Nossa Senhora Aparecida	42	N.I.	1	8	1997
Porecatu	Alvorada do Sul	Fazenda Ingá	70	N.I.	12	10	1991
Porecatu	Alvorada do Sul	Fazenda Ingá	70	N.I.	8	2	1992
Porecatu	Florestópolis	Fazenda Floresta	40	MST	16	7	1997
Porecatu	Porecatu	Fazenda Jacutinga	N.I.	N.I.	17	7	1997
Porecatu	Porecatu	Fazenda Santa Rita de Jacutinga	36	N.I.	17	7	1997
Porecatu	Porecatu	Santa Rita da Jacutinga	100	MST	22	3	2000
Porecatu	Porecatu	Fazenda Jacutinga	59	MST	13	3	1999
Porecatu	Porecatu	Fazenda Santa Rita de Jacutinga	36	N.I.	17	7	1997
Porecatu	Porecatu	Santa Rita da Jacutinga	100	MST	22	3	2000
Porecatu	Porecatu	Fazenda Jacutinga	59	MST	13	3	1999
Porecatu	Porecatu	Fazenda Santa Rita de Jacutinga	60	N.I.	14	3	1999
Porecatu	Primeiro de Maio	Fazenda São Marcos	38	N.I.	25	8	1997
Porecatu	Primeiro de Maio	Fazenda São Marcos	40	N.I.	19	10	1999
Porecatu	Primeiro de Maio	Fazenda Santo Antônio	30	N.I.	30	10	1999
Prudentópolis	Guamiranga	Sítio Pedra Preta	5	N.I.	4	5	1998
Prudentópolis	Prudentópolis	Fazenda Patos Velhos	20	SS	18	2	2006
Prudentópolis	Prudentópolis	Núcleo Esperança	1300	N.I.	6	8	1988
Prudentópolis	Teixeira Soares	Fazenda Santo Antônio	180	N.I.	26	8	1997
Prudentópolis	Teixeira Soares	Fazenda Gemar	40	N.I.	18	9	1997
Prudentópolis	Teixeira Soares	Fazenda São Joaquim	80	N.I.	4	7	1998
Prudentópolis	Teixeira Soares	Fazenda Carvorite	80	MST	5	7	1998
Telêmaco Borba	Ortigueira	Fazenda Barra Grande	12	MST	4	1	1998
Telêmaco Borba	Ortigueira	Fazenda Caraguatá	35	N.I.	13	7	1997
Telêmaco Borba	Ortigueira	Fazenda Nossa Senhora de Guadalupe	N.I.	N.I.	15	7	1997
Telêmaco Borba	Ortigueira	Fazenda Picuana	60	MST	24	3	1999
Telêmaco Borba	Ortigueira	Fazenda Santa Maria	60	MST	26	4	1999
Telêmaco Borba	Ortigueira	Fazenda Boa Vista	70	N.I.	18	1	2003
Telêmaco Borba	Ortigueira	Fazenda Barra Bonita	260	N.I.	10	1	2003
Telêmaco Borba	Ortigueira	Fazenda Santa Maria	400	MST	30	8	2003

Telêmaco Borba	Ortigueira	Fazenda Brasileira	40	MST	8	1	2003
Telêmaco Borba	Ortigueira	Fazenda Vale do Sol	400	MST	17	8	2003
Telêmaco Borba	Ortigueira	Fazenda Estrela	20	N.I.	24	6	1990
Telêmaco Borba	Ortigueira	Faz. Nossa Sra. Do Carmo	800	MST	16	7	2005
Telêmaco Borba	Reserva	Fazenda Palmeira	200	MTR	7	6	2003
Telêmaco Borba	Telêmaco Borba	Fazenda Guanabara	100	N.I.	26	8	1989
Telêmaco Borba	Telêmaco Borba	Fazenda Guanabara	N.I.	N.I.	28	2	1990
Telêmaco Borba	Telêmaco Borba	Invernada Capão do Pinhal	80	N.I.	28	2	1990
Telêmaco Borba	Telêmaco Borba	Fazenda Guanabara	N.I.	N.I.	11	6	1990
Telêmaco Borba	Telêmaco Borba	Invernada Capão do Pinhal	80	N.I.	11	6	1990
Telêmaco Borba	Tibagi	Fazenda Boa Vista	N.I.	MST	7	9	1996
Telêmaco Borba	Tibagi	Fazenda Bela Vista	320	MST	7	9	1996
Telêmaco Borba	Tibagi	Fazenda Dona Tônia	60	MST	15	1	1999
Telêmaco Borba	Tibagi	Chácara Canaã	40	SS	9	5	2005
Toledo	Diamante do Oeste	Fazenda Comil	80	MSST	10	9	2001
Toledo	Santa Helena	Base Náutica	6	Independente	1	1	2006
Toledo	Santa Helena	Agro-Industrial Santa Helena	80	MST	1	1	2006
Unuarama	Cruzeiro do Oeste	Faz. Urupê/Acamp. 5 de Março	180	MST	12	6	2006
Unuarama	Icaraima	Fazenda Central	25	N.I.	27	8	1997
Unuarama	Icaraima	Fazenda Central	N.I.	N.I.	31	8	1997
Unuarama	Icaraima	Fazenda Monte Azul	50	N.I.	5	4	1999
Unuarama	Icaraima	Fazenda São Paulo	56	MUT	7	8	2004
Unuarama	Icaraima	Fazenda Monte Azul	N.I.	FETAEP	15	10	2005
Unuarama	Icaraima	Fazenda Agrop. Café no Bule	120	FETAEP	15	10	2005
Unuarama	Icaraima	Ilha Bandeirantes/Parque Nacional Ilha Grande	30	SI	12	3	2006
Unuarama	Marihuiz	Fazenda São Luis	200	MST	1	3	1998
Unuarama	Marihuiz	Fazenda Santa Gertrudes	350	MST	20	6	1998
Unuarama	Marihuiz	Fazenda São Luiz	N.I.	N.I.	20	6	1998
Unuarama	Marihuiz	Fazenda Nossa Sra. Aparecida	N.I.	N.I.	20	6	1998
Unuarama	Marihuiz	Fazenda São João	300	N.I.	20	6	1998
Unuarama	Xambrê	Estação Experimental do Iapar	30	Independente	22	4	2003
Unuarama	Xambrê	Estação Experimental Iapar	N.I.	Grupo Xambrê	21	4	2003
Unuarama	Xambrê	Estação Experimental Iapar	60	Grupo Xambrê	27	7	2003
Unuarama	Xambrê	Fazenda Santa Isabel	12	Grupo Xambrê	1	8	2003
Unuarama	Xambrê	Fazenda Experimental do IAPAR	14	MST	17	4	2003
União da Vitória	Bituruna	Fazenda Bettega	150	N.I.	5	8	1988
União da Vitória	Bituruna	Fazenda Ruaro	50	N.I.	17	4	1999
União da Vitória	Bituruna	Fazenda Cantagalo	22	N.I.	26	7	1991
União da Vitória	Bituruna	Fazenda Etienne	60	N.I.	1	8	1991
União da Vitória	Bituruna	Fazenda Tomazi	350	N.I.	18	3	1994
União da Vitória	Bituruna	Fazenda Santa Bárbara	350	N.I.	18	3	1994
União da Vitória	General Carneiro	Fazenda Zattar	65	MST	10	5	1998
União da Vitória	General Carneiro	Fazenda S. Bento	250	MST	13	2	1999
União da Vitória	General Carneiro	Acamp. BR 070 / Fazenda Rondon	250	MST	15	8	2003
União da Vitória	Paula Freitas	Acampamento Reduto do Caracatá	80	MST	16	2	2005
Wenceslau Braz	Carlópolis	Fazenda Rancho Gisabele	38	N.I.	23	6	1998
Wenceslau Braz	Guapirama	Fazenda São Roque	40	MAST	15	9	2006

Fonte: NERA (2007).

