

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
DOUTORADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

MARINALVA SOUSA MACEDO

**LUTA DE CLASSES E O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA
REFORMA AGRÁRIA: a disputa ideológica da educação no Maranhão**

São Luís
2022

MARINALVA SOUSA MACEDO

**LUTA DE CLASSESE E O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA
REFORMA AGRÁRIA: a disputa ideológica da educação no Maranhão**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de Doutora em Políticas Públicas.

Orientador: Dr. José de Ribamar Sá Silva

Coorientadora: Dra. Zaira SabryAzar

São Luís
2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a). Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Macedo, Marinalva Sousa.

Luta de Classes e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: a disputa ideológica da educação no Maranhão / Marinalva Sousa Macedo. - 2022.

322 f.

Orientador: José de Ribamar Sá Silva.

Coorientadora: Zaira Sabry Azar.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/CCSo, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Educação do Campo. 2. Luta de Classes. 3. PRONERA. I. Azar, Zaira Sabry. II. Silva, José de Ribamar Sá. III. Título

**LUTA DE CLASSESE E O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA
REFORMA AGRÁRIA: a disputa ideológica da educação no Maranhão**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão
como requisito para a obtenção do título de Doutora em
Políticas Públicas.

Data de Aprovação: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.Dr. José de Ribamar Sá Silva

Doutor em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão
(Orientador)

Prof.Dr. Rafael Litvin Villas Bôas

2º Membro da Banca

Prof.^a Dr.^a Adelaide Ferreira Coutinho

3º Membro da Banca

Prof.Dr. Guillermo Alfredo Johnson

4º Membro da Banca

Prof.^a Dr.^a Cacilda Rodrigues Cavalcanti

5º Membro da Banca

Quem não sonha o azul do vôo, perde o poder do pássaro. É sonhar, mas cavalgando o sonho e inventando o chão para o sonho florescer (Thiago de Mello).

Aos Trabalhadores e às Trabalhadoras rurais, cuja luta pela sobrevivência, aliada à falta do conhecimento escolar, não lhes possibilitaram ver o azul do voo, na esperança de que seus filhos e suas filhas conheçam a miríade de cores do arco-íris. Em particular, a Raimundo Alves Macedo e à Raimunda Sousa Macedo (in memoriam), aos quais dedico esta tese.

AGRADECIMENTOS

A realização da produção do conhecimento e da pesquisa é sempre um processo coletivo, na medida em que neles se encontram contribuições diretas e indiretas de vários sujeitos. Nesse sentido, quero agradecer a todos que contribuíram para a realização deste trabalho e, em especial:

Ao Professor Dr. José de Ribamar Sá Silva, pela orientação e compreensão.

À Professora Dra. Zaira Sabry Azar, pelo acolhimento e pelas contribuições nesta caminhada.

À Professora Dra. Cacilda Cavalcanti, pelas contribuições e pelo aprendizado proporcionado na qualificação, que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Ao Professor Dr. Guillermo Alfredo Johnson, pelas contribuições dadas na qualificação desta tese.

Ao Professor Dr. Rafael Villas Boas, pelas importantes contribuições para melhoria do texto da tese.

À Professora Dra. Adelaide Ferreira Coutinho, a quem sou imensamente grata pela dedicação e pelas contribuições que foram fundamentais para a compreensão do objeto e pelo exemplo de militância da luta por educação do campo.

À Professora Dra. Josefa Batista, pelas importantes contribuições na qualificação do projeto, que me ajudaram a trilhar o caminho da pesquisa.

Aos Professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, de cujas aulas tive o privilégio de participar.

À Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas Profª. Dra. Maria Eunice Ferreira Damasceno, pela atenção e pelo carinho.

À Professora Dra. Clarice Aparecida Santos, Edgar Kolling e Antônio Lacerda Souto, pelas contribuições e atenção.

Aos alunos e às alunas egressos (as) da FETAEMA, do MST e da ASSEMA, pelas contribuições e atenção.

Aos meus colegas do Curso do Doutorado, Rosenverk Estrela, Berenice Gomes, Zeneide Cordeiro, Alessandra Belfort, Carla Cecília e Carlos Wellington, pela atenção e pelo aprendizado coletivo.

Aos amigos, Josafá Clemente, Diana Diniz e Lenilde Alencar, pela disponibilidade e pelas contribuições.

A Vila Nova, pela coragem de luta pela terra, articulada com a luta pelo socialismo, exemplo para nós.

A Pedro Lago, Francisco Sales, Francisco Germano, Pedro Alves e Hérica Araújo, pela atenção e colaboração.

A Professora Cicera Maria Nogueira, pela cuidadosa revisão deste trabalho.

A Rui Andrade, pelo carinho e incentivo que sempre me fortaleceram.

À Nara, Karol e a Júlio, simplesmente pelo carinho e pela amizade construída.

As minhas sobrinhas Francinalva Macedo e Eduarda Santos pela atenção e contribuições.

Aos meus irmãos e a minhas irmãs, pelo apoio que sempre me deram para que eu fosse superando as dificuldades vivenciadas ao longo desse processo.

Depois de presenciar dois horrendos episódios de violência extrema contra nós camponeses do Maranhão, eu estava acometido de uma tremenda revolta. Foi quando fui convidado pelo pessoal do MEB (Movimento de Educação de Base) para participar de um curso sobre sindicalismo rural. Foi neste curso que comecei a entender o significado da violência praticada contra nós camponeses como o produto de uma sociedade dividida entre duas classes antagônicas: a classe que trabalha (trabalhadora) e a classe que explora o trabalho (capitalista patronal). Descobri que não se tratava de luta apenas dos trabalhadores camponeses, mas dos trabalhadores em geral, do campo e da cidade. Foi aí que passei a compreender a existência de uma luta sistemática de classes, independentemente se temos ou não consciência da sua existência. Fui adquirindo e assumindo minha identidade de trabalhador camponês e minha revolta foi se transformando em consciência de classe. Daí passei a ter uma atuação mais direcionada e comecei a me dedicar na construção de instrumentos de organização da classe trabalhadora, na perspectiva de nos empoderarmos contra as várias formas de repressão e dominação impostas a nós pela classe capitalista. **(Manoel da Conceição, Depoimento dado, em 2012, à Comissão de Direitos Humanos).**

RESUMO

O trabalho tem como objeto de estudo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA desenvolvido no contexto da luta de classes entre a burguesia agrária e os trabalhadores e trabalhadoras rurais. Evidenciam-se tensões e contradições em torno do percurso de desenvolvimento desse Programa, tendo em vista ter sido criado entre a crise do latifúndio e a emergência do agronegócio. O Programa teve como marco histórico de criação a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, na Universidade de Brasília (UnB) e reafirmado nas I e II Conferências Nacionais Por uma Educação Básica do Campo (1998; 2004) que tiveram por finalidade fortalecer a luta em prol da educação pública de qualidade aos povos do campo. A partir de então, os movimentos sociais e sindicais conseguiram conquistas em diferentes frentes de atuação, inclusive no âmbito da formulação de marcos regulatórios e instrumentos legais, a exemplo, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002 e o Decreto de nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Na particularidade de análise desse objeto de estudo, tomou-se a luta de classes e o PRONERA, uma política executada por meio de projetos voltados para áreas e assentamentos de reforma agrária no Maranhão. Para tanto, procurou-se entender como o PRONERA compõe o movimento luta de classes no campo maranhense. Adotou-se como *lócus* da pesquisa empírica a experiência realizada no âmbito da Educação do Campo pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Associação em Áreas de Assentamento no Maranhão (ASSEMA) e da Federação dos Trabalhadores Agricultores e Agricultoras do Estado Maranhão (FETAEMA), considerados os movimentos sociais e sindicais mais expressivos na esfera da Educação do Campo e os primeiros a desenvolverem ações para implementação dos cursos pelo PRONERA, nas áreas de assentamento da Reforma Agrária e, também, para a qualificação de suas bases de atuação. C de averiguar como o intuito de averiguar como o PRONERA compõe a luta de classes no campo maranhense, realizaram-se entrevistas com lideranças camponesas, sindicais e egressos de cursos do PRONERA demandados por esses Movimentos. A pesquisa mostra que esse Programa trouxe importantes contribuições para a Educação do Campo, para a produção e para a qualificação da base dos referidos movimentos, em particular, do MST e da ASSEMA, ajudando no fortalecimento da organização e resistência dos camponeses no Maranhão. Para essa compreensão, recorreu-se às categorias de Luta de classes, Estado, Educação do Campo, PRONERA.

Palavras-Chave: Luta de Classes; Educação do Campo; PRONERA.

ABSTRACT

The work has as its object of study the class struggle and the National Education Program - PRONERA, highlighting the tensions and contradictions around its creation and its development path, considering that its creation took place between the latifundium crisis and the emergence of agribusiness reshaping the class struggle in the countryside, whose historic landmark was the holding of the I National Meeting of Educators of Agrarian Reform - I ENERA, reaffirmed in the I and II National Conferences for Basic Rural Education, which aimed to strengthen the struggle for quality public education for rural people. Since then, social and trade union movements, throughout their existence, have been fighting for Agrarian Reform and for public policies for the peasant population, they have been able to advance, on different fronts, achievements in the context of the formulation of milestones, regulatory and legal instruments, including transforming the Program into a public policy, with a view to ensuring Rural Education. In the particularity of analysis, the class struggle and PRONERA in the countryside in Maranhão were taken as an object of study, adopting as an empirical reference the experience in the field of education of the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, in Settlement Areas in Maranhão – ASSEMA and the Federation of Agricultural Workers and Agriculturists of the State of Maranhão - FETAEMA, the most expressive movements in the field of Rural Education and the first applicants for courses by PRONERA for their Agrarian Reform settlement areas and also for qualification of its operating bases. Thus, in order to find out how PRONERA makes up the class struggle in the countryside of Maranhão, interviews were carried out with peasant and union leaders and graduates of PRONERA courses demanded by these Movements. The research shows that PRONERA has brought important contributions to Rural Education, to the production and qualification of the base of these movements, in particular, the MST and ASSEMA, helping to strengthen the organization and resistance of peasants in Maranhão. For this understanding, the categories of Class Struggle, State, Rural Education, PRONERA were used.

Keywords: Class Struggle; Rural Education; PRONERA.

LISTA DE SIGLAS

ABAG - Associação Brasileira do Agronegócio
ABDIB - Associação Brasileira das Industriais de Base
ABE - Associação Brasileira de Educação
ACR - Ação Católica Rural
ANDE - Associação Nacional de Educação
ANL - ALIANÇA Nacional Libertadora
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AnPo - Animação Popular
ATAM - Associação dos Trabalhadores Agrícolas do Maranhão
BOC - Bloco Operário e Camponês
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAR - Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais
CEB - Câmara de Educação Básica
CEBs- Comunidades Eclesiais de Base
CEDES - Centro de Estudos e Educação e Sociedade
CENTRU - Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural
CERA - Comissão Estadual de Reforma Agrária
CFE - Conselho Federal de Educação
CGT - Confederação Geral dos Trabalhadores
CGU- Controladoria Geral da União
CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas
CNA - Confederação Nacional da Agricultura
CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEC - Conferência Nacional por uma Educação do Campo
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico
CNRA - Conselho Nacional da Reforma Agrária
COMARCO - Companhia Maranhense de Colonização
CONCLAP - Conselho Superior das Classes Produtoras
CONCLAT - Conferência Nacional da Classe Trabalhadora
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPCs - Centros Populares de Cultura
CPMI - Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
CPN - Comissão Pedagógica Nacional
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CRB - Confederação Rural Brasileira
CUT - Central Única dos Trabalhadores
EDURURAL - Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural
ENERA- Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ESALQ -Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
ESAMV - Escola superior de Agricultura e Medicina Veterinária
ETR - Estatuto do Trabalhador Rural
FETAEMA- Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Maranhão
FIEP - Federação Interestadual das Escolas Particulares
FIESP- Federação da Indústria do Estado de São Paulo
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo
FPA - Frente Parlamentar Agropecuária
FUNRURAL - Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural
GPT - Grupo Permanente de Trabalho
GPT- Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
GTRA - Grupo de Trabalho sobre Reformar Agrária
IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA- Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES - Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
IPGEM - I Programa de Governo do Estado do Maranhão
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC - Liga Eleitoral Católica

MAIC - Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MANASA - Madeireira Nacional S.A
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDU - Movimento Democrático Urbano
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MIRA - Movimento Intermunicipal Rural Arquidiocesano
MIRAD - Ministério Extraordinário da Reforma e Desenvolvimento Agrário
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MUT- Movimento de Unificação dos Trabalhadores
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
ONG - Organizações Não-Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PCdoB - Partido Comunista do Brasil
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano Decenal de Educação
PDS - Partido Democrático Social
PEBE - Programa Especial de Bolsas e Estudos
PIPMO - Programa Intensivo de Preparação de Mão- de-Obra
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE - Plano Nacional de Educação
PNRA - Programa Nacional na Reforma Agrária
PROMEDLAC - Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONASEC - Programa Nacional das Ações Sociais Educativas e Culturais para o Meio Rural
PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSD -Partido Social Democrático
PSD - Partido Social Democrata
PSECD - Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto

PTB - Partido dos Trabalhadores Brasileiro

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SNA - Sociedade Nacional de Agricultura

SPA - Sociedade Paulista de Agricultura

SRB - Sociedade Rural Brasileira

SSR - Serviço Social Rural

SUDEMA - Superintendência do Desenvolvimento do Maranhão

SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

SUPRA - Superintendência da Política Agrária

UDR - União Democrática Ruralista

ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Percurso teórico-metodológico da pesquisa.....	24
2	A EDUCAÇÃO NA DISPUTA DE PROJETOS SOCIETAIS NO BRASIL: entre o conservadorismo e a modernização	38
2.1	O Movimento ideológico na educação camponesa e o ruralismo pedagógico ...	39
2.2	Campo e educação no ideário desenvolvimentista do século XX.....	62
2.3	A Política Educacional e a Educação Rural: da modernização conservadora às lutas pela redemocratização nos anos 80	89
3	O PRONERA NO CONTEXTO DAS LUTAS DE CLASSES NO CAMPO	117
3.1	Reformas neoliberais e a educação do campo.....	119
3.2	O PRONERA como expressão da luta camponesa por educação	135
3.3	Estratégias ofensivas do (neo)conservadorismo ao PRONERA	160
4	EDUCAÇÃO DO CAMPO LUTA DE CLASSES E O PRONERA NO MARANHÃO	196
4.1	Lutas camponesas e experiências educativas maranhenses: apontamentos históricos.....	198
4.2	Campo e educação rural no Maranhão no contexto da modernização: do autoritarismo à redemocratização.....	218
4.3	A Luta pela terra e a educação rural no contexto da redemocratização nos anos de 1980.....	239
4.4	PRONERA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: estratégia política e ideológica camponesa em desmonte	251
5	CONCLUSÃO	282
	REFERÊNCIAS	292
	APÊNDICES.....	316

1 INTRODUÇÃO

[...] (O homem) percebe (os objetos) sempre no horizonte de um determinado todo, na maioria das vezes não expresso e não percebidos explicitamente. Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular [...] (KOSIK, 2002, p. 26)

A escolha por começar a Tese como essa citação de Kosik, não foi aleatória, e sim por ela mostrar a importância do método na produção do conhecimento para compreensão e transformação social. É, pois, a partir dessa perspectiva, que adoto como pressuposto que o PRONERA, enquanto expressão da luta pela Educação do Campo constitui estratégia política e ideológica dos camponeses no âmbito da luta de classes, cuja trajetória dessa política tem sido marcada por avanços e retrocessos ao longo de seus mais de vinte anos de existência.

À guisa de compreensão desse movimento da Educação do Campo, uma primeira observação a ser feita é de que o desejo de realização desta pesquisa se intensificou a partir de minha aprovação e inserção no curso de doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Contudo, meu envolvimento com o objeto em estudo ocorreu, desde o ano de 2009, como professora do II Projeto de Formação de Educadores e Educadoras em Educação do Campo no Estado do Maranhão PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA e no Curso de Graduação em Pedagogia da Terra, no Projeto Territórios da Cidadania direcionado às Comunidades Negras Rurais Quilombolas, Assentados da Reforma Agrária e Comunidades Extrativistas. Essas experiências ocorreram por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-/UFMA/MST/ ASSEMA/CCN/ACONERUQ.

Em 2013, concluí o Mestrado em Educação, cujo objeto de estudo foi o Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo. Na pesquisa realizada, percebi que as discussões sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) para as escolas do campo, nas áreas de assentamentos da reforma agrária, ainda eram muito recentes, necessitando de aprofundamento teórico sobre a temática. Assim, compreendi que cabe à escola, por meio de seu PPP, explicitar contradições e problemas a serem enfrentados, apontando as possíveis formas de superação em direção à criação da identidade da escola do campo, visando

transformá-la numa importante aliada para a formação política tendo em vista a luta da classe trabalhadora que vive e trabalha no campo. Para tanto, procurei contribuir com subsídios teóricos e práticos para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Outra observação a ser feita é que, enquanto filha de trabalhadores rurais, a escolha do atual objeto de estudo tem uma ligação pessoal. Curiosamente, os estudos e a pesquisa me fizeram lembrar da minha trajetória escolar no interior do estado do Maranhão. No início da minha escolarização, na minha comunidade Pequizeiro, atualmente pertencente ao município de Belágua, não existia escola. Alfabetizei-me aos 10 anos, através da Cartilha do ABC. Lembro que a sala de aula ficava na casa da professora, mais precisamente na cozinha, onde sentávamos à mesa, enquanto a professora se dividia entre os afazeres domésticos e seus alunos. Aos 12 anos tive que sair da casa de meus pais para estudar na zona urbana, ficando em casa de parentes. Hoje, a comunidade conta com uma única escola, com ensino fundamental durante o dia e Educação de Jovens e Adultos à noite. É uma escola no campo e não do campo, mas essa compreensão só adquiri quando conheci o PRONERA. Ressalto, ainda, que minha mãe não teve o “privilégio” de sentar num banco escolar e meu pai mal sabia assinar o próprio nome. Optei por fazer esse pequeno registro por entender que minha trajetória escolar é igual à de milhares jovens dos interiores do Estado do Maranhão.

Em 2016, ano de minha inserção no doutorado, percebi que a crise política, econômica e também ideológica que foi se desenhando no cenário nacional, a partir de então, com implicações na política de Educação do Campo, em particular, no PRONERA, foram me ajudando a definir o objeto da pesquisa. Com ele também, a necessidade de compreender como essa política, cuja criação só foi possível em função da correlação de forças em um contexto em que a luta pela terra redimensiona a luta de classes no território rural, tem contribuído com a resistência dos camponeses no campo maranhense.

Esse desafio se torna ainda mais necessário, considerando que o agronegócio, ao se colocar como representante da modernização da agricultura, por meio de suas entidades representativas, se utiliza de um viés fortemente político e ideológico, alicerçado na ciência para assegurar as condições de exploração e a reprodução das relações capitalistas. Para tanto, vêm expandindo estrategicamente sua atuação na educação pública, inclusive, disputando concepção de educação, currículos e conteúdos.

Compreender em que medida o PRONERA contribui para o desvelamento das estratégias políticas e ideológicas utilizadas por essas frações de classes representativas do agronegócio, para a elas se contrapor e ajudar a construir outra matriz de produção, de processo formativo e de produção de conhecimentos, contrário aos interesses do capital.

Implica entender qual o papel do Estado, considerando que é ele o responsável por regular, legislar e fiscalizar as questões de ordem política e econômica. Assim, embora sua natureza seja de classe, sua função se materializa de forma repressiva e ideológica. Por isso, que os representantes da classe hegemônica se utilizam da repressão, coerção, consenso, consentimento e da violência, dependendo das circunstâncias e da correlação de forças e, considerando que o território em que o PRONERA desenvolve seus projetos educativos é o mesmo território do agronegócio, torna-se ainda mais urgente e necessário este desafio.

Ademais, como todo processo de dominação envolve luta, isto significa que existem avanços, recuos, retrocesso e disputas políticas e ideológicas, pois a dominação não se faz somente com o desenvolvimento econômico, mas também com as questões de ordem política e ideológica. Assim sendo, qualquer processo de luta, na perspectiva de uma transformação mais profunda, não pode abrir mão das questões políticas e ideológicas, pois, como destaca Mészáros (2004), sendo a ideologia a consciência prática das sociedades de classes, a solução dos problemas gerados nos confrontos ideológicos não é inteligível sem a identificação de sua dimensão prática, ou seja, de sua base material e de sua prática social que só é possível ser compreendida a partir de sua materialidade histórica. Ocorre, porém, como bem lembra Althusser (2017), para que haja luta ideológica, é necessária formação teórica e a formação teórica não se separa da prática como práxis.

Considerando que a ideologia decorre das transformações das relações sociais da produção econômica e política, no campo, o processo de modernização da agricultura capitalista fez com que as questões de ordem ideológica se deslocassem da esfera da educação para a esfera econômica, e o Estado, enquanto principal representante dos interesses do capital, sem abrir mão da repressão, lança mão de vários instrumentos para disseminar a ideologia, como, por exemplo, dos diferentes meios de comunicação e da própria educação, para convencer os camponeses acerca da superioridade das formas modernas de produção em detrimento das formas tradicionais e, principalmente, de que o progresso advindo do desenvolvimento do capital beneficiaria a todos.

Com essa intenção, na esfera da educação, foram desenvolvidos diversos programas de extensão e campanhas de educação de jovens e adultos, com vistas a inserir os camponeses no processo de modernização da agricultura de forma submissa. Essa condição era facilitada, mas de modo algum, sem resistência, dada a pouca e/ou da ausência de escolarização de uma parcela significativa dos camponeses, no campo brasileiro

A partir da década de 1990, o capital entrou numa nova fase, onde a aliança de classes entre os grandes proprietários de terra modernizados e as empresas transnacionais com o

apoio do Estado passaram a controlar a produção, ao mesmo tempo em que trouxe o aumento da necessidade da educação, mas de modo que os camponeses aprendessem apenas o necessário para sua participação na produção, mantendo-os na condição da aceitação dos valores capitalistas impostos pela classe dominante.

Assim, na política educacional, emergiu o Todos pela Educação formado por entidades filantrópicas e empresariais, intensificando a parceria entre público e o privado, em que as instituições, independentemente de suas denominações jurídicas, tornam-se parceiras de governos. Essas parcerias propõem uma educação da classe trabalhadora da cidade e do campo em consonância com os valores do capital, evidenciando que as mudanças no sistema de produção implicam mudanças na educação, isto é, no paradigma produtivo e no paradigma da educação escolar.

No campo, embora o interesse da classe dominante pela escolarização dos camponeses não fosse novo, a partir da década de 1990, constituiu-se uma articulação entre a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) e a Confederação Nacional da Agricultura (CNA), órgãos de representatividade dos interesses patronais, que, através do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), criado em 1991, inicialmente ligado ao Ministério do Trabalho e, posteriormente, passando para o controle da CNA, assumindo o mesmo caráter do sistema S, forjaram um processo formativo para a classe trabalhadora, ampliando seu espaço de atuação na área da educação, através da criação de uma diversidade de cursos técnicos, presencial e na modalidade a distância voltados ao fortalecimento e à valorização do agronegócio. No âmbito da graduação, foi criada outra instituição; a Faculdade de Tecnologia CNA, credenciada pelo Ministério da Educação (Portaria No 1.213/13) oferecendo inicialmente o curso superior de Tecnologia do Agronegócio, no formato presencial, além de cursos de pós-graduação lato sensu e extensão em áreas afins, para atuar em um mercado que hoje oferece 37% dos empregos diretos no país.

Nesse sentido, o SENAR vem cumprindo o papel de disseminar a ideologia do agronegócio, visando firmar o consenso no campo. Atualmente, a CNA está investindo e atuando sucessivamente em programas e políticas públicas que são frutos das reivindicações dos trabalhadores rurais, tais como a Política de Assistência Técnica e Extensão Rural, no Programa Nacional de Habitação Rural, inclusive na Previdência Social, emitindo declaração para que os trabalhadores rurais possam requerer aposentadoria, e incidindo cada vez mais forte na formação dos camponeses.

Assim, por meio do fortalecimento das parcerias entre público e privado contribui para ampliar a dualidade estrutural no âmbito da educação, da qual o Programa Nacional de

Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, é a expressão mais recente. Esta política foi ganhando cada vez mais centralidade como política de formação profissional em conformidade com os interesses empresariais e com a política da Educação Profissional e Tecnológica no MEC por meio da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica- SETEC/MEC.

Desse modo, a educação básica foi sendo incorporada as propostas empresariais, tanto, na definição como na execução de programas de governo através da compra de pacotes pedagógicos, tais como: material didático, avaliações, formação dos professores e o estabelecimento de parcerias entre as escolas públicas e empresas¹.

No campo, esse movimento se expressou através do PRONATEC-CAMPO e do Programa da Escola Ativa. Por meio do PRONATEC, o governo pretendia promover o acesso à educação profissional e tecnológica aos jovens e trabalhadores do campo, disponibilizando vagas nos cursos de formação inicial e continuada e no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec), tendo o Ministério do desenvolvimento Agrário – MDA como demandante e os Institutos Federais, escolas vinculadas às Universidades federais e redes estaduais como instituições ofertantes dos cursos. Já o Programa Escola Ativa, em curso desde 1997, foi sendo incrementado com o auxílio do Banco Mundial.

Mas, como a elaboração, aprovação e execução de qualquer política pública depende da correlação de forças e da organização e luta entre os sujeitos coletivos e individuais nas classes, e seus projetos, quase sempre, antagônicos, isso requer entendermos o contexto social, os sujeitos mobilizadores e o jogo de interesses que envolvem esse processo. Pois, a luta por Educação do Campo vem acontecendo em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva sem precedentes do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola. Foi nesse contexto de acirramento da luta de classes que se deu a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e das mais recentes políticas de educação do campo, conforme se explicitará no corpo desta pesquisa.

A criação do PRONERA é assinalada por décadas de lutas, conflitos e enfrentamentos entre camponeses, povos originários, povos tradicionais e latifundiários em todo o território nacional. Dos muitos conflitos que houve destacamos o massacre de Corumbiara (1995) e o

¹ As instituições parceiras formavam um leque bem amplo composto pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as instituições de educação profissional e tecnológica das redes estaduais, distrital e municipais; as instituições dos serviços nacionais de aprendizagem, as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológicas devidamente habilitadas.

de Eldorado de Carajás (1996), como consequência da política neoliberal implementada de forma mais ofensiva, a partir de 1994, pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a qual protegia os interesses dos grandes proprietários rurais em detrimento de assegurar aos camponeses direitos básicos fundamentais, como a educação, por exemplo.

Nesse sentido, a criação desse Programa ocorreu no momento em que o governo brasileiro se alinhava explicitamente ao modelo do agronegócio, inclusive na esfera da educação, cujas investidas, apesar do reconhecimento da sua importância, foram esvaziadas do debate social e do próprio enfrentamento das situações em que se encontrava o campo brasileiro e, em particular, do modelo de desenvolvimento do campo, agravado pelas desigualdades sociais.

Desse modo, o vínculo entre Projeto de Educação e Projeto de Campo diferencia a Educação do Campo do modelo de Educação Rural imbuída esta de uma visão conservadora e a serviço dos interesses do capital. Educação do Campo tem como princípio processo de transformação das relações sociais, tanto no campo quanto na cidade. Mas, ressalva-se que, por vezes, os próprios movimentos sociais tendem a pensar a educação da população camponesa pelo viés da instrumentalização da política ou da prática educativa, movidos, talvez, pelas circunstâncias objetivas ou pelas necessidades de garantir conquistas imediatas que ajudem a garantir a sobrevivência dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

No contexto da política educacional brasileira, o que temos registrado são (contra)reformas que pouco alteram nossa herança histórica de atribuição de caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade, algo considerado desnecessário para o projeto de capitalismo dependente em curso (FRIGOTTO, 2010). Afinal, a atual forma de produção não prescinde totalmente da educação, da ciência, da tecnologia e inovação, e por essa razão, a visão liberal sempre pensou a relação entre educação e trabalho ou a relação entre as políticas públicas e “modelo de desenvolvimento” como subordinação aos interesses do mercado capitalista.

De qualquer forma, como destaca vários pesquisadores, o Brasil jamais assegurou a educação pública democrática a seu povo. As reformas parciais e as contrarreformas nas políticas em Educação seguiram sempre a premissa da dualidade estrutural pela manutenção da divisão entre aqueles que seriam treinados para o trabalho alienado e aqueles que seguiriam os estudos em níveis mais elevados, inclusive, nas universidades nacionais ou fora do país.

Contrária a essa concepção apresentada acima, entendemos que do ponto de vista das políticas públicas, o PRONERA, por origem e história assume como desafio atender o

território camponês, particularmente aquele abandonado pelo poder público, e mostrar que é possível fazer a formação dos trabalhadores em seus próprios territórios e vem mostrando isso, através de seus projetos educativos cujas experiências foram se multiplicando em nosso país ao longo de seus mais de vinte anos de existência.

Vale salientar, porém, que o PRONERA, em parceria com Universidades públicas, movimentos sociais e sindicais, conseguiu oportunizar o acesso dos trabalhadores e trabalhadoras do campo aos cursos de alfabetização, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Básica, inclusive na modalidade profissional, e ao ensino superior de graduação e pós-graduação, como forma de democratização da educação. Talvez, por isso, e considerando que o Estado burguês historicamente havia se negado a ofertar educação superior aos filhos dos camponeses, Portanto, uma política de educação que vá na contramão desses interesses, certamente, provocará a reação de setores conservadores da sociedade civil e política, acostumados a ofertar aos camponeses apenas os rudimentos básicos da leitura e da escrita por meio de uma escola precária.

Em relação à teoria pedagógica, esta não costuma considerar como parâmetro os sujeitos que trabalham e vivem no campo, nem seus processos de formação pelo trabalho, a produção de cultura, a organização política e as lutas sociais e, muitas vezes, a concepção de educação serve muito mais aos interesses do capital contra o trabalho, silenciando suas histórias, pois o parâmetro educativo é a cidade. Portanto, a realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando elaboram as políticas públicas, implicando estatísticas negativas acerca do acesso, da permanência e do desempenho na educação básica e superior.

Essa realidade supracitada trouxe um triplo desafio a ser assumido pelo PRONERA, enquanto uma política pública, cuja materialidade de origem vem das lutas sociais do campo, incluindo a luta pela Reforma Agrária. Por isso, ele assume o desafio de entender os processos econômicos, políticos e culturais, como formadores de seres humanos, constituintes de um projeto de educação que tenha como horizonte a emancipação humana, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola.

Com base nessa compreensão, cabe ao PRONERA, mediante suas práticas, reflexões e debates, combinar a luta pelo acesso universal ao conhecimento, à cultura, à educação associada à luta pelo reconhecimento da legitimidade de seus sujeitos e ainda, como produtores de conhecimento, de cultura, contrapondo-se à concepção neoliberal de educação e de campo. É nesse sentido que Caldart (2012) considera que não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura e de educação.

Cumpra lembrar que, geralmente, a subordinação de projetos educacionais aos interesses da reprodução das relações capitalistas como estamos vivenciando no momento atual, unifica e expressa a tríade nova direita, neoliberalismo e neoconservadorismo. Na compreensão de Apple (2000), a Nova Direita constitui uma aliança, principalmente, entre neoconservadores e neoliberais, central para o dismantelamento do Estado de Bem-Estar e para a criação de uma nova forma de administrar o Estado quando da crise de 1970 nos países centrais ao capitalismo período em que tal aliança efetivamente começou a se consolidar.

Na contramão dessa concepção, o PRONERA, enquanto expressão das concepções progressistas de Educação do Campo, pela sua própria natureza, ao assumir esse desafio político de ofertar educação em áreas de reforma agrária, desperta a reação conservadora e o autoritarismo tanto no âmbito do Estado quanto da sociedade civil.

No Maranhão, o PRONERA desenvolve suas ações de Educação do Campo, desde 1998. Inicialmente, por meio de projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), aos poucos foi ampliando seu campo de atuação e ações, ofertando da Educação Básica à pós-graduação aos filhos e filhas dos assentados da Reforma Agrária. De acordo com dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), decorrentes da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, realizada em 2015, o PRONERA, no Maranhão, já atendeu mais de vinte mil alunos, distribuídos em 59 projetos, nas áreas de alfabetização e escolarização, cursos de magistérios em nível médio e cursos de graduação, desenvolvidos, inicialmente, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e, posteriormente, pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Contudo, a complexidade das relações sociais no campo no Maranhão tem colocado vários desafios aos cursos desenvolvidos pelo PRONERA e aos assentados da Reforma Agrária, sobretudo nas áreas onde o agronegócio tem avançado. Isso se constitui um desafio aos pesquisadores e estudiosos dessa realidade no que tange a explicitar os objetivos e a realização dessa política pública, identificar as possíveis transformações educacionais, profissionais e pessoais para os sujeitos envolvidos nos cursos e para os assentamentos de Reforma Agrária e as áreas tradicionais rurais onde estão sendo desenvolvidos, especialmente para os coletivos sociais que por meio de suas organizações classistas acessaram o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Antecipa-se que do ponto de vista das políticas públicas, o PRONERA rompe com a lógica de se fazer política pública sem levar em consideração as especificidades da população camponesa e constrói sua materialidade, desde a origem, na participação dos movimentos

sociais e sindicais do campo. Assim, desde a concepção do Programa à execução de seus projetos, o grande diferencial está em seus objetivos formativos voltados para os sujeitos coletivos, as lutas sociais e a produção da vida no campo, ao contrário da pedagogia do capital, hoje, hegemônica. Em decorrência desse caráter, se constata que o PRONERA está sendo descaracterizado enquanto política pública de educação do campo, uma vez que, para Caldart (2007), uma política de educação da classe trabalhadora do campo que tenha como horizonte a construção de um outro projeto de campo e de país, pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica não somente a formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência enquanto classe, mas também enquanto humanidade.

Assim sendo, é importante refletir sobre o papel do PRONERA nas lutas camponesas, tendo como referência empírica o estado do Maranhão. A busca pelo desvelamento dessa realidade se desdobra nas seguintes questões norteadoras, a saber: Como a Educação Rural se vincula com a luta de classes no campo? Como se dá a construção do PRONERA como política de educação *do e no* campo, quais os sujeitos envolvidos e projetos em disputa? Como o PRONERA compõe e contribui a dinâmica da luta de classes por meio dos movimentos sociais e sindicais no Maranhão?

A busca por respostas a esses questionamentos nos fez formular os seguintes pressupostos:

- No campo brasileiro estão em disputa projetos antagônicos de sociedade e, portanto, de produção e de educação, que se explicitam no contexto da luta de classes, especialmente entre as frações agrárias, suas organizações e os trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações políticas e sindicais.
- Existe uma relação intrínseca entre a função ideológica da educação com a luta de classes;
- O capital, historicamente, tem se utilizado de diferentes estratégias para investir contra a educação de qualidade aos povos do campo, inclusive pela via das políticas públicas;
- A criminalização das lutas sociais enfraquece as organizações de luta dos movimentos sociais, associações e sindicatos do campo, na luta por educação, incidindo negativamente sobre o PRONERA.

Assim, com base nesses pressupostos e a partir da delimitação do objeto em estudo o objetivo geral desta pesquisa é:

- Analisar como o PRONERA compõe a luta de classe no campo Maranhense, no contexto de acirramento da disputas de projetos antagônicos.

Para a materialização do objetivo pretendido, propôs-se seu desdobramento nos seguintes Objetivos Específicos:

- Historicizar o papel da educação rural na luta de classes no Brasil, evidenciando contradições postas no percurso.
- Analisar o movimento de luta da criação do PRONERA no contexto expansão e consolidação da ideologia neoliberal da década de 1990 a sua fase em curso, no Brasil e no Maranhão;
- Refletir sobre as contribuições do PRONERA na organização da luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais no Maranhão, tendo como referência empírica o MST, ASSEMA e FETAEMA

Definidos estes objetivos, delineamos o percurso metodológico da pesquisa, enfatizando o método como o caminho que possibilitou o conhecimento da realidade estudada.

1.1 Percurso teórico-metodológico da pesquisa

Para realizar essa investigação científica adotamos como método de análise e de exposição o materialismo histórico-dialético por possibilitar uma apreensão da realidade e de possibilitar novas sínteses no plano de conhecimento e no plano de interpretação da realidade histórica (FRIGOTTO, 2001). Sendo assim, nossa maior preocupação foi com a constante relação empírico-teórica, de forma a fazer conexões, mediações e identificar as contradições presentes nos fatos que constituem à problemática que nos propusemos pesquisar.

Considerando que a metodologia de investigação é fruto de um processo pelo qual o objeto de pesquisa vai desvelando-se, materializando-se como realidade concreta durante o processo de investigação, nesse percurso, o pesquisador vai construindo os instrumentos de análise em correspondência com os objetivos pretendidos tendo em vista apreender o objeto em seu movimento e constituição. Nesse sentido, quando o pesquisador escolhe como método de investigação o materialismo histórico-dialético, Freitas (2007) nos dá a dimensão do desafio, afirmando que “Pesquisar pelo método materialista histórico-dialético assemelha-se mais à atividade do pintor. Não há início e um fim na pintura. Não há uma maneira certa e definitiva de criar uma pintura. Ela vai ficando pronta a partir da atividade do pintor” (FREITAS, 2007, p. 48).

Nessa mesma compreensão de análise, Vendramini (2009) afirma que submeter a conceituação da Educação do Campo à luz do materialismo histórico é questionar as fronteiras estabelecidas entre campo e cidade. Para a autora, o materialismo histórico funda-se em categorias como a totalidade, contradição e mediação que são expressão das relações sociais, entendidas como totalidade concreta, que possibilita a apreensão em essência dos problemas reais, referentes à educação do campo, como concreto no âmbito do pensamento, ou seja, como realidade entendida nos seus fundamentos e história.

Nessa perspectiva, Marx e Engels (2007) consideram que a maior divisão entre trabalho material e espiritual é a separação entre cidade e campo, evidenciando a divisão da população entre duas grandes classes, implicando a divisão social do trabalho e na apropriação dos instrumentos de produção. Contudo, essa oposição só pode existir no interior da propriedade privada, na sociedade de classes, e na compreensão Marx e Engels (2007, p.52)

[...] A superação da oposição entre cidade e campo é uma das primeiras condições da comunidade, uma condição que, por seu turno, depende de uma massa de pressupostos materiais e que não pode ser satisfeita pela mera vontade, como qualquer um pode constatar à primeira vista. (Tais condições têm ainda de ser desenvolvidas). A separação entre cidade e campo também pode ser apreendida como a separação entre capital e propriedade da terra, como o início de uma existência e de um desenvolvimento do capital independentes da propriedade da terra [...].

Por outro lado, essa separação campo-cidade se expressa, também, no âmbito das políticas públicas, dentre elas, a política social de educação. Em razão disso, qualquer objeto de estudo deve ser apreendido no momento da sua manifestação a partir de suas relações sociais, políticas e culturais, ou seja, em toda a sua complexidade construída na realidade histórica. Como o objeto não se mostra imediatamente ao pesquisador, ou seja, ele não se desvela sem que o pesquisador o investigue utilizando meios, técnicas e instrumentos de pesquisa. Dessa forma, as particularidades que constituem o objeto, isto é, à totalidade, embora a totalidade não signifique o todo e muito menos o esgotamento da realidade.

Por isso, no âmbito das políticas sociais, as categorias da totalidade, contradição e mediação, como categorias metódicas, são fundamentais para a análise do fenômeno estudado. A primeira nos desafia a encontrar o que configuram cada política social, em um contexto histórico específico. Desse modo, nosso desafio é o de encontrarmos os mais importantes determinantes que ligam o particular à totalidade, ainda que a realidade seja muito mais complexa e dinâmica do que nossa capacidade de apreendê-la.

Ainda no âmbito da totalidade, Kosik (2002) destaca alguns princípios para o método que se pressupõe compreender a realidade como totalidade, mencionando que

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades [...] a totalidade concreta não é um método para capturar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta (KOSIK, 2002, p. 44).

Em relação à contradição como categoria de análise do método, esta considera que todo fenômeno social é permeado de contradições. É por isso que para Max (2015) a transformação da sociedade ocorre por meio da contradição, do antagonismo e do conflito, demonstrando que o seu desenvolvimento não é linear, não é espontâneo e muito menos harmônico. Para ele o motor desse processo é a luta de classes. Isso significa que as políticas sociais, são instrumentos do estado capitalista usadas no controle social sobre a força de trabalho, no contexto da sociedade de classes, portanto, são nesse aspecto fenômenos sociais essencialmente contraditórios.

Obviamente que o desvelar de um objeto de pesquisa na perspectiva da totalidade implica um longo trabalho de investigação, que passa pela descoberta e análise das determinações primeiras, para posteriormente recompor o objeto em sua integralidade, inteligibilidade. Assim, a produção do conhecimento científico adquire em Marx força material cuja função primordial está na transformação da realidade, de acordo com os interesses de uma classe social. No caso em estudo aos interesses dos trabalhadores como produtores de riqueza. Na compreensão de Frigotto:

O conhecimento que interessa à classe trabalhadora é aquele que ajuda revelar as formas preponderantes de dominação e de alienação e, destaca, quando o conhecimento expõe a historicidade do real, isto é, as determinações que o constituem nos seus diferentes âmbitos- social, econômico, político e cultural etc., este conhecimento, como indicou Marx, se transforma em força material [...] (FRIGOTTO, 2014, p.111).

Nesse percurso de construção do conhecimento, o modo de todo processo é a dialética, como evidencia Sanfêlice (2005, p.72), principalmente na compreensão dos contrários em sua unidade positiva ou negativa. O primeiro, por indicar que “toda evolução resulta de uma fase anterior, menos desenvolvida e o segundo porque estabelece entre qualquer forma e o que ela é também há o vir a ser”. Acreditamos que esse princípio se aplica, também, ao PRONERA, considerando que ele surge em contraposição à Educação Rural e se constitui no processo de

desenvolvimento do paradigma de Educação do Campo, como possibilidade de contribuir com a qualificação da luta desenvolvida pelos camponeses e povos tradicionais rurais.

Mas essa é uma tarefa que requer organização e luta política, em razão de as políticas sociais serem, por natureza, contraditórias e visam precipuamente atender aos interesses hegemônicos. Logo, identificar essas contradições e expressá-las no seu processo histórico de desenvolvimento, pode contribuir e/ou serem colocadas a serviço da luta da classe trabalhadora, portanto, é um desafio posto, também, ao pesquisador comprometido com essa causa, o que necessita

[...] caminhar das aparências fenomênicas para a essência da coisa, para a coisa em si. O pressuposto dialético epistemológico é que o em si das coisas é atingível. Buscamos, então, a verdade e o conhecimento, porque consideramos possível alcançá-los. É essa, dentre outras, uma das razões que move o pesquisador (SANFÉLICE, 2005, p.84).

Desse ponto de vista, concordamos com Lélis (2014), ao destacar que um método de pesquisa para estudar as políticas públicas e, em particular, a política educacional, deve nos possibilitar o conhecimento da realidade concreta na sua complexidade e nas inter-relações. Isso requer considerar o método para além de um conjunto de regras preestabelecidas e a serem cegamente seguidas.

Esse processo se torna ainda mais complexo quando se coloca em discussão a ideologia, pois nenhuma forma de luta se faz sem ela, sem que os sujeitos tenham consciência dela, pois, como assevera Mészáros (2004), a ideologia é consciência prática inevitável da sociedade de classe, uma vez que é através dela que as forças sociais opostas se tornam conscientes dos conflitos materialmente fundados e buscam resolvê-los pela luta. Considerando-se essa concepção de ideologia, pode-se afirmar que não existe luta em que os sujeitos não expressem nelas sua visão de mundo, seu projeto de sociedade, seus interesses específicos e de classe, assim, toda luta engloba uma dimensão econômica, política e ideológica (ALTHUSSER, 2017). Contudo, esta última só se faz com conhecimento; daí a importância da educação.

Essa compreensão é fundamental para analisarmos as políticas educacionais, pois, conforme lembra Barreto (1983), a implementação de políticas e/ou programas em país federativo como o Brasil são revestidas de complexas particularidades, considerando que tanto a União como os Estados e Municípios constituem entes federados com relativa autonomia e atuam com interesses e prioridade específica, sobretudo, nas políticas em que são

pressupostas ações articuladas envolvendo as diferentes instâncias, que, para além dos interesses divergentes, ainda envolvem disputas político-partidárias e ideológicas.

É nessa perspectiva que, na compreensão de Poulantzas (1977), não é possível construir uma análise da complexidade que envolve a elaboração e a operacionalização das políticas públicas sem levar em consideração a existência da relação intrínseca entre o Estado e as classes sociais, bem como entre o Estado e a classe dominante, representada por meio de interesses individuais e de grupos empresariais, atualmente, também, interesses religiosos, claramente afinados com a lógica da expansão do capital, contrariando e ignorando os interesses das classes trabalhadoras como, por exemplo, a educação da população camponesa, que se encontra numa fase de contra ofensiva pelo capital.

Outra categoria que consideramos central para problematizarmos qualquer política pública refere-se à mediação, que nos possibilita uma visão historicizada de um objeto particular, mas que deve ser buscada, em suas determinações mais gerais, como totalidade, situado no tempo e no espaço. Desse ponto vista,

[...] a mediação não é um instrumento analítico de mediação quantitativo de comportamento de um fenômeno, nem a busca da relação de causa e efeito, mas, sim, a especificidade histórica do fenômeno. A mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais (CIAVATTA, 2016, p.225).

Com base nessa compreensão, entendemos as políticas sociais como espaços importantes para a conquista de direitos, seja na esfera da educação, seja saúde, da habitação, entre outros. Direitos esses entendidos como elementos fundamentais que podem contribuir para fortalecer a luta da classe trabalhadora. Assim sendo, as políticas públicas se tornam espaços importantes para a conquista desses direitos, mas, também, como estratégias fundamentais para a emancipação política. Contudo, é preciso clareza, conforme alerta Marx para não se confundir a luta pela emancipação política com emancipação humana, considerando que os direitos não libertam o homem da

[...] propriedade, mas lhe dão a liberdade de propriedades; não os libertam da necessidade de ganhar sua vida de modo mais ou menos próprios, mas concedem-lhe a liberdade de trabalho. A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega ser a forma definitiva da emancipação humana em geral [...](MARX,2010, p.24; 41).

Por essa razão, Molina (2012) lembra que o debate no âmbito da política de Educação do Campo deve estar sempre relacionado com a garantia dos direitos, em decorrência de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado. Ressaltando que as lutas por políticas

públicas de Educação do Campo integram um movimento composto por movimentos sociais, sindicais que se recusam a aceitar o modo de vida imposto pela sociabilidade do capital, em que o Estado capitalista enquanto órgão de execução, de controle e de violência, se coloca como mediador dos conflitos existentes na sociedade, portanto, essa mediação não significa que esteja acima da luta de classes e muito menos que seja neutro, pois expressa os interesses da classe dominante. Por isso, os movimentos em luta por políticas públicas, ainda que estas não levem à emancipação humana, compreendem que,

Entrar na disputa de forma e conteúdo de Políticas Públicas, como buscam fazer os sujeitos da Educação do Campo, é, de fato, entrar em uma disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe, com todos os riscos (inclusive de cooptação) que isso implica, mas também com essas possibilidades de alargamento de compreensão da luta de classes e do que ela exige de quem continua acreditando na transformação mais radical da sociedade, na superação do capitalismo. (CALDART, 2010, p. 119)

Se analisarmos o PRONERA, à luz de dessa compreensão, veremos que se trata da disputa de um novo paradigma de educação, de escola e de formação, em consonância com uma teoria revolucionária, uma vez que, como afirma Lênin (2015), sem teoria revolucionária não há possibilidade de se construírem projetos revolucionários, pois, como lembra Enguita (1993), se consideramos que um dos objetivos da educação é formar a consciência crítica do homem, a crítica da educação necessita abarcar todas as vias pelas quais se produz e reproduz a consciência social e individual, ou seja, articular o ensino, ainda que restrito ao âmbito da escola, com os demais elementos de produção da consciência.

Em relação à forma, esta necessita ser democrática, isso implica diversos desafios, mas uma primeira compreensão é a de que a relação democrática só se sustenta com a existência de critérios claros, explícitos e construídos de forma coletiva (FRIGOTTO, 2011). Esse desafio torna-se maior, considerando, como nos lembra Freitas (2018), que a pedagogia empresarial e setores conservadores da nova direita vêm disputando intensamente os rumos da educação brasileira. Em parte, isso explica as reformulações sofridas pelo PRONERA, na tentativa de excluir a participação dos sujeitos de direito que a demandaram com intuito de inviabilizar o tripé que o sustenta: movimentos sociais, INCRA e Universidade.

Do ponto de vista ideológico, entendida como parte da luta de classes, deve ser vista e discutida como instrumento de negação ou de afirmação da ordem estabelecida, dependendo da correlação de forças. Assim, o papel vital dessa luta, como sinaliza Mészáros (2004), é “identificar e ajudar a ativar, através de sua orientação abrangente, todas aquelas mediações potencialmente libertadoras e que tenham a capacidade de transcender ordem e mediações

manipuladas pela ideologia dominante”, tomando como referência os interesses do trabalho e da educação dos trabalhadores trabalhadoras do campo.

Esses elementos nos levam a compreender o PRONERA como uma política pública que aponta para um novo paradigma de Educação do Campo, por se constituir como uma resposta à força política dos movimentos sociais ligados às questões do campo, com o apoio de entidades nacionais e internacionais, o que certamente pesou na criação do Programa, ficando evidente no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em 1997. Cabe ressaltar que as entidades internacionais, mesmo tendo participado do processo de criação do PRONERA, logo que perceberam seus objetivos não se manifestaram mais.

Apesar dessa importância política e histórica do PRONERA, por ter nascido da organicidade dos movimentos e por se configurar como uma tentativa do Estado em responder à dívida histórica que tem com a população camponesa, nesse percurso de mais de vinte anos, o PRONERA enfrentou diversos tipos de ofensivas de ataques, desde as tentativas ideológicas de reformular seus princípios, objetivos e conteúdos, até a criminalização dos movimentos sociais parceiros, assim como o controle político, financeiro, sindicâncias e auditorias, entre outros mecanismos de controle.

Na conjuntura atual, para a Educação do Campo e, especialmente, para o PRONERA o cenário é de retrocesso, o que implica o corte de recursos para a Educação do Campo, ao mesmo tempo que simultaneamente, se fortalece o projeto que vê o campo apenas como local de produção de mercadorias, produzidas, sempre que necessário, por uma mão de obra rural barata, cujas relações de trabalho são denunciadas pela exploração do trabalho que, em algumas realidades, se assemelha ao trabalho escravo. O capitalismo no campo para atingir seus objetivos, contra o trabalho, no campo das políticas educacionais usa de todos os instrumentos, inclusive, vêm fechando milhares de escolas na zona rural e aumentando a violência praticada no campo contra os povos desse território e suas lideranças.

Para compreendermos como o PRONERA se articula com a luta dos camponeses na perspectiva da construção da resistência, considerando que no campo há uma disputa de projetos de sociedade e de produção, cujas implicações interferem no lugar que essa política pública ocupa no âmbito do Estado e, também, na particularidade dos projetos educativos desenvolvidos no Maranhão, nessas mais de duas décadas de existência do programa.

Para tanto, os procedimentos metodológicos de pesquisa foram definidos em consonância com método da pesquisa, pois eles indicam o caminho a ser percorrido para coletar os dados necessários a sua realização. Assim, desenvolvemos uma pesquisa

qualitativa, tendo em vista que esta contempla aspectos da realidade que não se limitam a dados quantificados, centrando-se na compreensão das relações sociais. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. Sendo assim, a autora define a metodologia como:

[...] a) a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou objeto de investigação requer; b) como apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e com a “criatividade do pesquisador”, ou seja, sua marca pessoal específica na forma de articular, teoria métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de respostas as indagações específicas (MINAYO, 2010, p.44).

Nesse sentido, adotamos três tipos de procedimentos metodológicos, que acreditamos trazer contribuições necessárias às análises e a problematização do objeto em estudo: a Pesquisa Bibliográfica e Documental e a Pesquisa de Campo. Esses procedimentos permitiram coletar e analisar os dados, necessários ao desvelamento do objeto em questão, mas sem a pretensão de esgotá-lo, pois, segundo Minayo (1998), uma pesquisa passa por três fases, a saber:

a) fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e c) fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados. (MINAYO, 1998, p. 42),

Considerando as fases que a referida autora destaca, a pesquisa em questão também passou por essas etapas: a pesquisa bibliográfica, o estudo de documentos e a investigação em campo. Esses procedimentos realizados nos permitiram coletar e analisar os dados, configurando-se como aporte de sustentação teórica para a compreensão do objeto em estudo.

Na pesquisa bibliográfica, realizamos uma revisão da literatura, por meio do estudo dos autores de relevância e que subsidiaram a reconstrução do objeto de estudo. Para tanto, foi feito um levantamento das produções acadêmicas e no âmbito dos movimentos sociais, já realizadas sobre o objeto, tanto em âmbito nacional como local, pois conforme, lembra Mouriaux (2015), essa é uma das primeiras exigências a ser atendida na elaboração de um trabalho para romper com as pré-noções, muitas vezes construídas como naturais e não como fruto da hegemonia de poder de uns sobre os outros.

Sendo assim, destacam-se algumas dessas fontes teóricas: Titon (2010); Kuhn (2015); Vendramini (2007); Frigotto (2011); Molina (2003); Kreutz (1983); Raposo (1985); Cardoso (1978); Cury (1988); Caldart (2007); Mendonça (2007). Além dos Clássicos: Poulantzas (1977); Enguita (1983); Mészáros (2008); (2004), Snyders (1976); Ponce (2005), Althusser (1980); Engels (2012); Marx (2010) e outros autores imprescindíveis ao estudo desse objeto.

Quanto à pesquisa documental, trilhamos os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, e nos fez recorrer a fontes mais diversificadas e, por vezes, dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, relatórios de pesquisas (FONSECA, 2002). Com base nessa incursão pelas fontes, como registros, legislações, decretos, manuais e relatórios que expressam as ações do Estado, voltados para a política educacional com o objetivo de identificarmos as mudanças que vêm se processando, particularmente para a Educação do Campo com a aprovação desses instrumentais legais.

No que tange à pesquisa de campo, na compreensão de Fonseca (2002), caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, realizamos a coleta de dados junto a pessoas, instituições, e organizações, por meio de diferentes técnicas de coleta de dados. Assim, para configurar a luta de classes em torno da criação do PRONERA, fomos à Brasília para entrevistar pessoas que estavam à frente de alguns dos movimentos sociais que lutaram e contribuíram para a construção dessa política. Inicialmente pretendeu-se inicial era de entrevistar representantes da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), do MST e da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA (CNP). Contudo, só nos foi possível entrevistar dois assessores da CONTAG, um que acompanhou as discussões em torno da criação do PRONERA, e o atual assessor de políticas sociais desta Confederação.

No que concorre o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), a quem coube conduzir as discussões com os movimentos sociais e universidades, também não foi fácil, primeiramente, porque não dispunha na época de quadro de servidores e gestores, efetivos². Decorre desta situação o fato de a maioria dessas pessoas, que fizeram o acompanhamento desta política por ocasião de sua constituição, não integrarem mais o quadro de pessoal

²O Ministério do Desenvolvimento Agrário- MDA foi criado no início dos anos 2000, por meio do Decreto nº3. 338. O MDA iniciou suas atividades com uma pequena estrutura, gerenciando basicamente ações de reforma agrária e do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar/PRONAF. De 2003 até 2010, vivenciou a fase de consolidação e de afirmação política. Em 2008, houve a realização de concurso público específico. Mas, a partir de 2011, entrou numa fase de fragilidade institucional até ser extinto em 2016 no governo de Michael Temer. (MEDEIROS e GRISA, 2019).

daquele ministério e a equipe atual de trabalho, estando em outras frentes de atuação. Em virtude dessa situação, entrevistamos uma professora da UnB, que exerceu o cargo de Coordenadora Nacional do PRONERA, no período de 2007 a 2014. Em relação ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foi enviado por e-mail o roteiro de entrevista a um militante e pesquisador da Educação do Campo com expressão nacional, o que foi prontamente respondido. Esses sujeitos nos ajudam a entender o movimento em torno da criação do PRONERA.

No Maranhão, entrevistamos lideranças camponesa e sindical que participaram da luta pela terra. Para tanto, tomamos como ponto de Partida a década de 1960, quando começou organização política dos camponeses e experiências educativas que surgiram em razão da necessidade da organização da luta pela terra, considerando que nesse período existiam poucas escolas no campo maranhense e, em decorrência desta situação, a grande maioria dos camponeses não sabiam ler nem escrever, condição que, também, interferiu no processo de organização e materialização das lutas.

Em relação ao PRONERA, para identificarmos como ele compõe a luta de classes no campo maranhense, elegemos três movimentos que mais acessaram no Maranhão os cursos do PRONERA e que são os mais expressivos no âmbito da luta por uma Educação do Campo, a saber: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Associação de Áreas de Assentamentos da Reforma Agrária (ASSEMA) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Maranhão (FETAEMA).

Com relação aos dois primeiros movimentos, elegemos como campo de pesquisa as áreas de assentamentos, utilizando como critério de seleção da amostra o número de alunos formados pelo PRONERA. Assim, foram selecionados dois assentamentos da Reforma Agrária, um, base orgânica do MST, e outro, da ASSEMA. Pelo MST, foi escolhido o Assentamento Nova Conquista, que fica no município Açailândia, um dos polos do agronegócio. Esse assentamento dispõe de um grande número de pessoas formadas pelo PRONERA em diversos níveis e áreas do conhecimento, a exemplo, Magistério de nível médio? Pedagogia da Terra, Letras, Direito, História, Serviço Social, Veterinária e Agronomia.

Esses cursos foram realizados em parceria, MST/PRONERA e Universidades, tanto no Maranhão como em outros estados da Federação, a exemplo, do Pará, Santa Catarina, Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba. Pela ASSEMA, foi selecionado o Assentamento Centro do Coroatá, que fica no município de Esperantinópolis, e dispunha, também, de um percentual grande de alunos formados pela parceria entre o PRONERA/UFMA/ASSEMA.

Diferentemente dos egressos do Assentamento Nova Conquista, os egressos entrevistados em Centro do Coroatá, cursaram apenas o Magistério e Pedagogia da Terra, e a primeira formação foi realizada no polo que ficava no referido município. Por sua vez, o Curso de Pedagogia da Terra, as etapas de escolarização presenciais foram realizadas na UFMA, no *campus* de Bacabal. Desse modo, nenhum aluno teve que se deslocar para outros estados.

Em relação à FETAEMA, tivemos dificuldade em localizar alunos, considerando que esta Federação alega não dispor de condições técnicas para realizar um acompanhamento de seus egressos. Mediante essa situação, fomos à Regional do INCRA/MA, onde tivemos acesso a uma relação com os nomes de quarenta egressos da turma de Formação de Educadores do Campo em nível de Magistério, realizada em 2009, por meio da parceria PRONERA/FETAEMA/UEMA. Conseguimos contato com alguns desses alunos, via telefone, e eles solicitaram que lhes fosse enviado questionário via e-mail com as questões relevantes para a pesquisa. Dos dez questionários enviados, retornaram quatro com as devidas respostas, totalizando um percentual de 10%, o que consideramos uma amostra significativa. Assim sendo, optamos por selecionar quatro das entrevistas realizadas com os egressos da ASSEMA e do MST, perfazendo um total de 12 egressos.

Nos dois assentamentos da reforma da Reforma Agrária, um organizado pelo MST e, outro pela ASSEMA utilizamos a técnica de Roda de Conversas com os egressos. De acordo com Mélo (et al. 2007) as rodas de conversas priorizam discussões em torno de uma temática selecionada em consonância com os objetivos da pesquisa e, no processo dialógico, as pessoas podem apresentar suas percepções, de modo que cada pessoa instiga a outra a falar, ao mesmo tempo que as pessoas falam suas histórias, buscam compreendê-las por meio do exercício do pensar compartilhado. Em razão disso, a consideramos mais adequada essa técnica por entendermos, ainda, que por meio dos depoimentos desses egressos, tornou-se possível identificarmos e analisarmos as contribuições do PRONERA para os assentamentos maranhenses, especialmente na luta político-ideológica.

Optamos por fazer entrevistas semiestruturadas com as lideranças dos três movimentos, por entendermos, conforme evidencia Rosa e Arnoldi (2008), que esta se apoia na necessidade de oportunizar espaços de escuta e de possibilitar o direito de argumentar, a partir da vivência desses sujeitos, visto que eles estavam à frente das lutas por educação à época em que esses movimentos procuraram as Universidades públicas e os Institutos Federais de Educação para a realização de cursos do PRONERA, no estado do Maranhão.

Desse modo, entrevistamos lideranças do MST, FETAEMA e ASSEMA, para compreendermos como ocorreu o movimento de articulação em defesa da Educação do

Campo e quais dificuldades eles enfrentaram na busca dessa política pública. Destacamos ainda que as entrevistas foram gravadas e transcritas visando assegurar a veracidade dos depoimentos. Para uma melhor compreensão dos depoimentos, construímos um quadro contendo caracterização de cada um dos sujeitos, conforme Quadros 01 e 02 constantes no Apêndice.

Compreendemos que a análise dos dados dessas rodas de conversa, entrevista e questionários, articulados com aos demais procedimentos de pesquisa, são parte constitutiva para alcançarmos os objetivos desta pesquisa e responder a problemática central do estudo, o que implica expor o objeto em questão na sua objetividade, concretude pela análise do real.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa de campo foram analisados por meio da técnica denominada Análise de Conteúdo. Conforme define Bardin (1979), a análise de conteúdo na área da educação, sobretudo quando envolve entrevistas ou questionários abertos, ajuda a captar e analisar elementos que às vezes estão nas entrelinhas do texto, de documento e dos depoimentos.

Convém ressaltar que as categorias empíricas desse estudo garantem o processo de apropriação do concreto pelo pensamento em seu constante movimento que, ao mesmo tempo, anuncia e esconde a essência dos fenômenos, pois, como lembra Kosik (2002), são as categorias que servem de critérios, de seleção e de organização da teoria, bem como dos fatos a serem investigados. Para tanto, vamos trabalhar com as seguintes categorias primárias: luta de classes, Estado. Essas categorias se desdobram em outras secundárias, como: lutas camponesas, lutas ideológicas, enquanto dimensões da luta de classes e o PRONERA como parte da Educação do Campo.

Na primeira dimensão primária, está é entendida na perspectiva marxiana como a luta entre exploradores e explorados, embora tenhamos clareza de que a luta de classes assume diversas configurações e está em todos os espaços, envolvendo todas as relações sociais; por isso, Marx (2008) afirma que toda sociedade é caracterizada pela luta de classes. No campo ela se expressa entre o projeto da agricultura de base familiar e o agronegócio, lembrando que, para Marx (1983), todo progresso na agricultura capitalista se configura também como uma arte de saquear tanto o trabalhador quanto o solo. Essa afirmativa se materializa no modo de produção capitalista denominado de agronegócio.

Em relação à questão ideológica, esta é tomada como uma forma específica da luta de classes, inseparável da sociedade de classes, conforme salienta Mészáros (2004), que, por se constituir como consciência prática, permeia todos os interesses sociais. E acrescenta: “[...]”

em nossa sociedade e tudo está ‘impregnado de ideologia’, quer as percebamos ou não” (MÉSZÁROS, 2004, p. 57).

Se considermos que a ideologia é a expressão das relações sociais, e sendo a educação um fenômeno social, esta estabelece relações sociais essencialmente ideológicas. Ocorre que na exposição marxista as condições de reprodução da ideologia, bem como da formação social deve ser encontrada no modo de produção (ENQUITA, 1993, p. 252). Em razão disso é que Marx; Engels (2007) afirma que a ideologia dominante é sempre a ideologia da classe dominante. Para Althusser (1980), a ideologia dominante só se torna dominante quando a classe que está no poder consegue unificar e impor sua ideologia à classe explorada.

Contudo, ressalta Snyders (1976) que as ideologias se obstinariam a apresentar-se como dominante, se não se sentisse ameaçada pela pressão das classes dominadas. Isto significa que a ideologia dominante é sempre incompleta, histórica e contraditória; aliás, foi em razão dessa situação que foi possível criar o PRONERA. Por isso, as políticas sociais não são apenas espaços de confrontação de tomadas de decisão, mas constituem elementos de um processo complexo e contraditório de regulação política, econômica e ideológica das relações sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2011), As contradições apresentam o movimento do real, as diferentes dimensões da ação, e estas, por sua vez, são as próprias mediações – aquelas que indicam as relações estabelecidas e estruturadas pela totalidade.

Dessa forma, para uma correta apreensão do objeto em estudo, organizamos metodologicamente a exposição dessa tese em três capítulos, além desta Introdução e da Conclusão. No primeiro capítulo, fazemos uma caracterização do percurso histórico da educação do campo em articulação com as lutas camponesas, no contexto da luta pela Reforma Agrária e do desenvolvimento do projeto da modernização do campo e suas implicações na escolarização dos camponeses.

No segundo capítulo, analisamos o movimento em torno da criação do PRONERA em cenário de acirramento da luta de classes, destacando o papel dos movimentos sociais e sindicais na luta por Educação do Campo estes que exerceram pressão sobre o Estado e as Universidades Públicas, estas últimas importantes parceiras na construção histórica dessa política e da luta para inserção da política de Educação do Campo como política pública de Estado, destacando os confrontos políticos e ideológicos que se expressam por meio de avanços e recuos, dependendo da correlação de forças econômicas, políticas e ideológicas formadas em cada época.

No terceiro, as lutas populares no campo maranhense, tomando como ponto de partida a década de 1950, referência histórica de análise por ser a época em que surgiram as primeiras

organizações políticas dos camponeses e as experiências educativas que decorrem dessa organização. No segundo momento, analisamos a primeira experiência oficial de escolarização para os camponeses, expressa no Projeto João de Barros, no contexto da implementação do projeto “Novo” Maranhão até a aprovação dos primeiros projetos de educação do PRONERA no Maranhão, no final da década de 1990, procurando apreender, por meio de depoimento de lideranças de movimentos sociais, sindicais e de egressos dos cursos do PRONERA, as contribuições desse programa para a organização política e ideológica da luta dos camponeses e para a construção de outra matriz de produção contrária à lógica de produção do capital representado pelo agronegócio no campo.

Assim, esperamos que esse trabalho contribua para estimular a reflexão sobre o legado do PRONERA para a educação camponesa no Brasil e, especialmente, no Maranhão; na qualificação da luta dos camponeses, tendo em vista que a educação pode desenvolver um papel importante na luta dos trabalhadores, tanto do campo como das cidades conforme salienta Mészáros (2007), o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução como para a auto mudança consciente dos sujeitos na concretização de uma ordem social radicalmente diferente.

2 A EDUCAÇÃO NA DISPUTA DE PROJETOS SOCIETÁRIOS NO BRASIL: entre o conservadorismo e a modernização

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado (Marx, 2002, p. 21),

Neste capítulo abordamos a ideologia como uma das formas específicas da luta de classes no campo entre o projeto político do conservadorismo e da modernização, antagônico ao projeto de trabalhadores e trabalhadoras. Por essa razão, temos clareza de que os dois primeiros representam a burguesia, logo, não são opostos, pois existe um entrelaçamento intrínseco entre eles, sendo que há em determinados contextos históricos e conflitos de interesses em função das diferentes frações de classe que compõem a classe dominante³. Do ponto de vista ideológico, a modernização, por ser formulada no momento em que o capital passa a desenvolver diferentes formas para engendrar uma nova hegemonia, faz com que ideologicamente sejam organizadas estratégias de dominação e subordinação da classe trabalhadora, ainda que, inicialmente, o projeto de modernização se apresente com caráter progressista.

Demarcamos como ponto de partida a República Velha, por entendermos que foi a partir dela que os trabalhadores, primeiramente, das cidades e, posteriormente, do campo, construíram suas organizações políticas através de sindicatos, ligas e para lutarem contra o processo de exploração capitalista. Todavia, como lembra Marx (2002), os homens fazem a sua própria história, mas a faz sob determinadas circunstâncias.

Contudo, a luta ideológica foi adquirindo uma significação mais explícita e se tornando mais necessária quando o operariado urbano começou sua organização política, embora, no primeiro momento, com a mistura de diferentes tendências ideológicas, tenham sido tendências anarquistas e anarcossindicalistas que mais fortemente influenciaram a organização dos trabalhadores das cidades nas duas primeiras décadas do século XX. No campo, o processo de organização política dos camponeses mostrou-se inibitório. A brutal

³Para Saes (1987), certos grupos sociais não se constituem como classes sociais distintas, mas apenas frações de uma mesma classe (burguesia industrial, comercial e financeira e bancária). Desse modo, a posição comum do processo social da produção não impede que tais grupos adotem na prática social e política comportamentos diferentes.

exploração a que eram submetidos os mantinham à margem da vida política e cultural, sendo-lhes negado o acesso ao conhecimento.

Neste estudo, consideramos a luta de classes como a luta entre exploradores e explorados, tendo em vista que esta se expressa de diversas formas. Por isso, escolhemos como objeto de análise deste capítulo a luta ideológica como uma das dimensões da luta de classes que, embora não se reduza a um campo específico de atuação, tem seu domínio próprio. Nesse sentido, nos interessa entender como essa luta se expressa no âmbito da educação e a que interesses serve. Para tanto, o capítulo se organiza em seções.

Na primeira discutimos o movimento da ideologia na educação em articulação com as relações de poder, a partir da República Velha, início do conflito econômico entre o setor agrário e o industrial. Na segunda, nossa análise versa sobre o campo e a educação rural no projeto desenvolvimentista brasileiro, pois este o coloca como uma das metas para o desenvolvimento da modernização visando eliminar a pobreza via industrialização, uma vez que a pobreza era vista como uma das causas da subversão.

Na terceira seção, analisamos a educação rural na política do regime militar, período em que os ideólogos desse regime lançaram mão de velhos e novos meios de divulgação de sua ideologia, ao mesmo tempo que reprimiam as organizações dos trabalhadores no campo e nas cidades. Por último, abordamos a configuração das lutas ideológicas no contexto do processo de redemocratização da sociedade brasileira, como destaque o MST e a CONTAG, entidades representativas dos camponeses.

2.1 O Movimento ideológico na educação camponesa e o ruralismo pedagógico

Para analisar como se dá o movimento da ideologia na educação, tomamos como ponto de partida o Brasil República, não que a educação rural tenha surgido apenas nesse período; basta lembrarmos que a ideologia católica no âmbito da educação havia servido muito bem aos interesses da classe dominante desde a Colônia. Mas, por considerarmos que se trata de um período em que o movimento da ideologia na educação se dá de forma mais explícita como uma das formas de assegurar as condições de reprodução das relações capitalistas de produção.

Por outro lado, o desenvolvimento capitalista das forças produtivas levou à formação de um novo segmento dentro da classe dominante, que foi a burguesia urbano-industrial. Essas duas frações da classe burguesa passaram, constantemente, a entrar em conflitos,

sobretudo, no que se refere ao processo de modernização da economia, e sempre se unindo na defesa da classe.

Porém, como salienta Poulantzas (1977), os interesses de classes estão situados no campo das práticas, portanto, no campo da luta de classes e são sempre interesses de classes que se deslocam de acordo com os interesses das classes em confronto. Por essa razão, a ideologia traduz os interesses de classes.

Esse processo se expressa diretamente na educação, em particular na escolarização das massas cuja demanda ocorreu num período em que a escola, ainda que restrita à alfabetização, já não podia mais ignorar totalmente à classe trabalhadora, até mesmo pela necessidade imposta pelo processo de desenvolvimento do próprio capitalismo. Assim, a educação do povo, tanto para a ordem como para a produção começou a se tornar objeto de preocupação de parte das elites no poder, bem como de parte dos industriais e intelectuais da época.

Do ponto vista cultural, a modernização, para se afirmar, precisava ser imposta não apenas pela via do mercado, mas também pelos meios de comunicação e pela educação, principalmente, através dos projetos extensionistas e, se até então, a classe dominante havia organizado o ensino de forma fragmentada, com a modernização, a demanda por educação passou a aumentar, sobretudo pela necessidade de formação da força de trabalho para o capital. (ALENTEJANO, 2012).

Como sabemos, a República foi proclamada com a ajuda de setores da classe média que não conseguiram se manter no poder político, uma vez que este, economicamente, estava nas mãos dos fazendeiros do café, pois, conforme lembra Basbaum (1976, p. 41), “[...] em nenhum período da história se viu uma classe que não domina os meios de produção conseguir manter-se no poder”.

O Estado Republicano se estruturou num processo de convergência dos interesses econômicos e políticos ideológicos com os setores dominantes, consolidando-se como patrimônio exclusivo da elite e a exclusão da participação popular, visando garantir a submissão ideológica e política, por exemplo, com a rejeição da maioria política da população (DREIFUSS, 1989).

Contudo, o deslocamento das forças econômicas para os fazendeiros de café impôs a necessidade de recomposição do Estado para assegurar seus interesses, considerando que inicialmente não contavam com o apoio das forças armadas, além disso, tinham muito receio de a população se envolver com questões políticas e passasse a questionar o processo de dominação e exploração a que estava submetida.

Os fazendeiros do café contavam com o apoio da classe média urbano-industrial em processo de formação, embora divergissem em relação ao projeto de desenvolvimento. Para os primeiros, o desenvolvimento do país deveria acontecer pela via da modernização da agricultura, enquanto para os segundos, seria o desenvolvimento da indústria que proporcionaria o desenvolvimento do país.

No campo, a questão ideológica se expressava, através da dependência pessoal, como obrigação subjetiva de lealdade para com o proprietário da terra, ou mais diretamente no nível político, como fidelidade ao chefe local. De acordo com o autor, a relação de dominação e de dependência pessoal que forma a base socioeconômica do coronelismo, sem esgotar todas as suas dimensões, especialmente no campo da economia e da política.

Foi nessa perspectiva, que o coronelismo alcançou seu ponto alto expresso na “política dos governadores” como forma de manter o seu privilégio social e conquista do poder. Ainda, segundo esse autor, a existência de relações caracterizadas como pré-capitalistas no campo entre proprietários da terra e os camponeses (meeiros, posseiros e o colono), configurou-se como relação de dominação e dependência pessoal e esfera privilegiada para atuação da dimensão ideológica.

Na interpretação de Nagle (1976, p. 23), a “política dos governadores ou políticas de Estados”, criada pelo presidente Campos Sales, firmou o princípio sobre o qual “os que pensam o Estado, pensam a União”. Doutrinariamente esse processo era justificado em função da inexistência de partidos políticos fortes e atuantes, o que contribuiu para sua transformação na política dos dois grandes estados à época: São Paulo e Minas Gerais. O apoio integral desses estados ao presidente da República, e o apoio deste, por sua vez, às elites dominantes dos estados impediram que forças oposicionistas se organizassem no sentido de ameaçar o poder.

De qualquer forma, essa relação de dominação não era nova, já vinha desde o Brasil Colônia; o elemento novo a entrar em cena como instrumento político importante foi a presença do Estado, e foi através deste que o coronelismo passou a exercer um duplo papel no campo brasileiro: organizador das classes dominantes e desorganizador da classe camponesa. Contudo, esse poder não era hegemônico, pois havia estados em que ele se expressava com mais força e centralizava o poder no Estado. São Paulo pode ser caracterizado como um desses exemplos, o que muitas vezes desagradava à burguesia cafeeira situada em outros estados.

Na esfera da educação, um exemplo concreto se materializou na criação de duas escolas: Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ), como espaço de formação

dos filhos da burguesia agrária paulistana e a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV)⁴, representando a burguesia agrária de outros estados, incluindo as do Nordeste.

A primeira instituição educacional surgiu no período em que o discurso do projeto da modernização adentrou o campo, e a responsabilidade para comandá-la recaiu sobre os filhos da classe agrarista dominante, mormente, do estado de São Paulo e espaço geográfico onde se situa a referida escola, à qual foi reservado o ensino de agronomia de nível superior. Afinal seriam estes que deveriam dar continuidade à hegemonia de sua classe e promover a tão propagada modernização. Dessa forma, a ESALQ, sob a responsabilidade da Sociedade Rural Brasileira (SRB) difundiu os preceitos da modernização da agricultura nacional, tentando esconder as divergências e conflitos existentes, e seus esforços foram no sentido de unificar ideologicamente frações da classe agrária paulista, convergentes com proposta de modernização presidida pela ideologia do progresso e com público alvo altamente seletivo e restrito.

Na compreensão de Mendonça (1998), os agrônomos constituíram um traço de união entre o dinheiro (burguesia de negócio) e a terra (aristocracia), o que justificava a disputa em torno de sua oferta por frações de uma mesma classe. Contudo, a hegemonia da elite agrária paulistana, inclusive por dentro do Estado, fez com que este se fechasse para outras regiões, o que despertou a necessidade de reação das elites agrárias situadas em outros estados da Federação, de modo que a solução encontrada foi a criação de outra instituição: a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), vinculada ao Ministério da Agricultura Indústria e Comércio (MAIC), antiga Sociedade Brasileira de Agricultura (SBA).

Essa agência a serviço do aparelho de Estado passou a se configurar como espaço de difusão nacional da versão ruralista da ideologia do progresso, ao se transformar num espaço de articulação da classe dominante em sintonia com a hegemonia paulista, revelando que

Nem a grande burguesia cafeeira constitui-se em classe de âmbito nacional, nem tampouco deixará de ser regional a expressão política dos demais segmentos da classe dominante, configurando uma dinâmica de funcionamento do Estado onde, mesmo sem fundamentos de um mercado nacional integrado, ele deveria contemplar os interesses das demais classes e frações integrantes do bloco no poder (MENDONÇA, 1998, p. 115).

Assim, como a da escola paulistana, a propostas da ESAMV estava voltada para a modernização da agricultura, mas apresentava uma proposta curricular mais diversificada,

⁴ Ver mais sobre o processo de criação e organização dessas duas escolas no livro sobre agronomia e poder no Brasil, de Sonia Regina de Mendonça (1998).

visando atender também aos interesses da classe industrial em desenvolvimento. Mendonça (1998) destaca algumas diferenças em relação às duas escolas, a começar pelo público-alvo. Enquanto a ESALQ atendia majoritariamente os filhos dos fazendeiros do café das regiões Sul e Sudeste, a ESAMV tinha um público bem mais diversificado: profissionais liberais, como médicos, advogados e engenheiros. Para a autora, enquanto a escola de Piracicaba, hoje pertencente à USP, estava voltada para formar filhos de grandes proprietários cafeicultores, a do Rio de Janeiro tinha como objetivo formar filhos das classes médias para serem gestores de fazendas. Então,

Se a ESAMV constituiu-se na escola dos quadros públicos ministeriais, por excelência, foi porque interessava aos setores sociais a ela vinculados, enquanto estratégia política, a autonomização de um campo burocrático sob seu controle e, correlatamente, a constituição de um corpo social fundado sobre uma combinação de princípios de dominação e de legitimação da dominação respaldados essencialmente pelos mecanismos da reprodução escolar (MENDONÇA, 1998, p. 167).

Diante disso, o enrijecimento dos critérios de seleção do público alvo e o alto custo com as despesas foram algumas das estratégias encontradas para excluir os filhos da classe trabalhadora dessas escolas. Assim, o ensino superior, com vista à formação dos filhos da própria elite agrária, recebeu toda a atenção por parte do Estado, mas sob forte influência de entidades patronais, como a SRB que, apesar de ser apoiada e patrocinada pelo Estado, tinha autonomia para atuar fora deste.

Nessa perspectiva, concordamos com Mendonça (1998), ao afirmar que o progresso se constituía uma promessa para todos, porém, em um privilégio para poucos, pois, tal qual foi concebida, a educação rural era destinada a uma minoria, ainda que a maioria da população brasileira vivesse na zona rural.

Ocorre, porém, que o processo de modernização no campo levou a burguesia agrária cafeeira a passar por transformações, conforme salienta Fernandes (2006), ou seja, se de início o fazendeiro do café pouco se afasta do protótipo do senhor rural, à medida que a ordem social se fortalece internamente, aos poucos em função da pressão do mercado externo sobre os custos sociais da lavoura escravista, ele se vê obrigado a passar por duas transformações sucessivas no campo econômico, quais sejam:

Primeiro, ele é crescentemente incentivado a operar com a riqueza fora do contexto da grande lavoura. Depois é forçado a renunciar ao status senhorial e adapta-se às funções de grande proprietário segundo determinações puramente econômicas. [...] Então da perplexidade, do pânico e da ruína, o fazendeiro evolui, rapidamente, para adaptações econômicas novas. [...] terminou representando, na cena histórica brasileira, o senhor rural que se viu compelido a aceitar e a identificar-se com a

dimensão burguesa de sua situação de interesses e do seu status social (FERNANDES, 2006, p. 128-129).

Para esse autor, o processo de transmutação do fazendeiro em homem de negócio provocou mudanças em sua personalidade, mentalidade e comportamento, pois, à medida que começa o enfraquecimento da ordem senhorial, enfraquecia, também, suas funções sociais, culturais e políticas, o que representou para ele uma regressão ao período colonial dentro do contexto rural.

De acordo com Ianni (2004), por sua importância no conjunto da economia nacional, os instrumentos formulados pelos órgãos dos cafeicultores e postos em prática pelos governadores foram se refinando continuamente, levando o Estado a assumir funções cada vez mais ambiciosas para proteger os interesses do setor. Na esfera da política, se recusava a compartilhar o poder, defendia uma estrutura tradicional exclusivista e excludente, evidenciando, assim, seu caráter ambíguo, pois no plano econômico defendia a liberdade para comercializar.

Ideologicamente, os conflitos se expressavam de forma diferente, para a fração de classe ligada exclusivamente ao plantio do café, que tratava de reafirmar a vocação eminentemente agrícola do país e apontar os projetos industrialistas como antagônicos aos interesses nacionais. Assim, se o lucro do café obtido com a exportação era que criava melhor as condições para a importação dos produtos necessários à população, tratava de convencer esta de que os interesses do café se fundiam com os interesses da nação, mas, de forma que não levantasse questionamentos sobre a prioridade do Estado dada ao setor. Quando muito, questionava-se o abandono do Estado a outros setores da economia, mas, sem, no entanto, colocar em xeque a primazia do setor cafeeiro.

Para o setor industrial, que considerava os imensos latifúndios e permanência da existência das relações feudais e semifeudais como entrave ao processo de industrialização, a alfabetização das massas se constituía estratégia para enfraquecer o domínio político da aristocracia rural, mas sem visar transformações que se configurassem como radicais, haja vista que sua oposição à classe agrária dominante se limitava aos aspectos referentes a determinadas práticas de dominação. O movimento ideológico pela educação pública ocorreu de forma mais explícita a partir da modernização que, consubstanciada no ideário liberal e associada ao pensamento escolanovista, foi ganhando espaço na educação brasileira, atendendo tanto aos interesses dos conservadores quanto da modernização.

Sendo assim, à medida que o setor industrial começa a fortalecer seu projeto de modernização pela via da industrialização, aparece com força a necessidade da alfabetização

como estratégia política para enfraquecer o poder político dos coronéis e para a formação da mão de obra necessária ao processo de industrialização. Nesse sentido, a pedagogia liberal concentrou seus esforços em transformar os “súditos” em cidadãos e em trabalhador (NORONHA, 2009).

Entretanto, como para a burguesia industrial a escolarização era parte de seu projeto de desenvolvimento econômico para se tornar classe hegemônica, para a classe operária em processo de formação, o acesso à escolarização era considerado como possibilidade de organização e de fortalecimento enquanto classe. Desse modo, essas finalidades antagônicas passaram a se expressar na luta por escolarização, nas décadas seguintes.

Nessas condições, o papel da educação no processo da modernização que ocorria baseado no ideário liberal, de acordo com Xavier (1990), atendia perfeitamente aos objetivos conservadores das classes dominantes, quanto às aspirações reformistas das classes médias e ainda acenava com as promessas de democracia e do progresso, conforme aspirava a classe trabalhadora. Nesse sentido, não bastava só ampliar o número de escolas, mas redimensionar sua função social, de modo a superar o ensino tradicional católico, pois sua ideologia tradicional conservadora via a educação como instrumento de pacificação segundo a ordem dominante nas duas primeiras décadas republicanas, e precisava ser superada.

A organização do operariado urbano, mormente através da criação dos sindicatos, e a realização das primeiras greves deram visibilidade aos problemas sociais que ganharam notoriedade por volta dos anos de 1920. Isso suscitou preocupações tanto no setor agrarista quanto no industrial, desencadeando a criação de mecanismos repressivos e disciplinadores, ao mesmo tempo que colocava a ideologia como um instrumento necessário no sentido de fazer com que o trabalhador aceitasse as condições impostas como algo natural, considerando o fato de que os trabalhadores organizados representavam a negação da ordem estabelecida e por isso mesmo deveriam ser controlados.

Cabe lembrar, conforme sinaliza Noronha (2009), que a forma de organização social anterior, ancorada na relação entre escravo e senhor, prescindia da aceitação do trabalhador, ao passo que o trabalho livre deve se basear na vontade do trabalhador, na aceitação da legitimidade da exploração do trabalho pelo capital. “[...] sem isso não seria possível passar da coerção predominante física do trabalhador para a sua coerção predominante ideológica” (NORONHA, 2009, p. 151).

A esse respeito é pertinente lembrar que a participação de imigrantes estrangeiros na composição do operariado brasileiro foi muito importante para a organização do setor, pois, parte deles, vinha diretamente da Europa, de países como Portugal, Espanha, Itália e

Alemanha, os quais já dispunham de certa experiência na organização da luta dos trabalhadores. Em relação aos brasileiros, parte deles vinha do campo, fugindo das precárias condições de vida. Porém, tanto o operariado brasileiro quanto o europeu, ao serem inseridos no mercado de trabalho se deparavam com péssimas condições e com a inexistência de qualquer legislação que regulamentasse as relações trabalhistas, o que contribuía para uma excessiva exploração desses trabalhadores e uma baixa remuneração.

Em face dessa situação, o operariado passou a criar estratégias de mobilização e organização como forma de luta por melhorias de suas condições de trabalho e salários. Esse movimento cresceu e se intensificou mais quando a classe operária começou a ter acesso às ideias socialista, libertária e comunista, esta última sob influência do Partido Comunista Brasileiro (PCB). A influência das ideias comunistas corroborou para que organização e a criação de partidos, como o PCB, pudessem se desenvolver de forma mais consistente.

Os ideais socialistas estiveram mais presentes na organização do operariado durante a primeira década republicana, influenciando a realização das primeiras greves, bem como a realização dos primeiros congressos⁵, mas se depararam com um grande empecilho para a divulgação de suas ideias: o analfabetismo. Assim, passaram a lutar para conseguir pelo menos o básico, ou seja, a alfabetização para a classe operária e seus filhos.

De acordo com Ghiraldelli (1987), foram os socialistas que deram os primeiros passos no sentido da inserção da educação pública e gratuita na luta das forças democráticas no país; chegaram, inclusive, a criar bibliotecas populares. O autor, em sua análise sobre a influência dos socialistas na educação aponta três reivindicações, a saber: a luta pela gratuidade do ensino público; a defesa do ensino laico e a ênfase na necessidade do ensino técnico profissional. Na interpretação desse autor, essa corrente introduziu como elemento novo o vínculo teórico como substrato da luta dos operários.

Já o movimento libertário, constituído mais por imigrantes do que por brasileiros chegou a culpar o analfabetismo pelo distanciamento entre os operários e as massas, expressando as mesmas preocupações dos socialistas, porém com um diferencial fundamental: evidenciaram que as poucas escolas existentes funcionavam mais como instrumento

⁵ O primeiro Congresso do Operário Brasileiro foi realizado em 1906, no Rio de Janeiro. Para Ghiraldelli JR (1987), a maioria dos representantes que participaram do Congresso veio do Estado de São Paulo e Rio de Janeiro; do Nordeste só participaram representantes do Ceará, Bahia e Pernambuco. Ainda segundo o autor, as discussões versaram sobre questões específicas do cotidiano dos operários. Mas criaram a Confederação Operária Brasileira- COB, como instrumento para a unificação das lutas operárias no território nacional. Entretanto, à medida que o movimento operário avançava, começaram a aparecer entidades operárias dispostas a uma política de colaboracionismo com o governo, o que ficou conhecido como “peleguismo”. O governo, na época, visando desmobilizar, o movimento sem utilizar os mecanismos de repressão, acionou mecanismos mais sutis e eficientes, como, por exemplo, dando incentivo direto através da intervenção estatal.

doutrinador, a serviço das classes dominantes, o que levou seus dirigentes a atacar o ensino sob o controle estatal, distanciando-se dos socialistas nesse aspecto (GHIRALDELLI, 1987).

A partir dessa constatação, o referido movimento incentivou a criação de escolas destinadas aos filhos dos operários, sem a interferência do Estado, deixando de lado as discussões postas pelos socialistas em defesa da escola pública laica e gratuita. Suas discussões, no âmbito da educação, têm como subsídios teóricos e práticos o ensino racionalista, cujo grande precursor foi o educador espanhol Francisco Ferrer⁶. Para este, caberia à educação ajudar os operários a se libertarem do processo de exploração, mas essa libertação só poderia ocorrer através da organização e do fortalecimento da luta dos trabalhadores.

Com essa compreensão, os ideais anarquistas incentivaram também a criação de Centros de Estudos Sociais, que se configuraram como uma de suas experiências concretas, e nele aglutinou-se a realização de diversas atividades, além de se constituir em um espaço de formação de seus quadros sindicalistas. Para divulgar e ampliar o alcance de suas ideias pedagógicas o movimento anarquista organizou meios de comunicação, como jornais e revistas, e ainda a criação de escolas, em alguns estados, denominadas “Escolas Modernas”, mantidas com o dinheiro dos próprios operários, através do pagamento de mensalidades, o que gerou instabilidade em seu funcionamento, pois quando os sindicatos entravam em crise a escola também entrava, sobretudo, no campo financeiro.

Assim, de acordo com Bezerra Neto (2003), a criação da Escola Moderna mostrou que se o Estado não era capaz de educar os filhos da classe trabalhadora, esta deveria tomar para si a responsabilidade de fazer sua própria formação, expressando descontentamento com a educação ofertada pelo Estado. Essa situação se deu no contexto em que a educação passava a ser considerada como elemento-chave para o desenvolvimento da democracia. O autor considera ainda que a experiência da Escola Moderna que obteve melhor êxito foi a do estado de São Paulo, fato que se traduz no número de matrículas de alunos: oitenta e seis, em 1918, e setenta e cinco, em 1919, quando foi fechada pelo governo, apesar de seu funcionamento ser legalizado pelo Estado.

Vale lembrar, conforme destaca Poulantzas (1977), que um dos traços fundamentais da ideologia burguesa consiste em esconder a dominação de classe. Mas, ao operariado cabe se reunir coletivamente para discutir os problemas sociais, expor as contradições que a classe dominante tenta esconder e dá visibilidade à luta de classes.

⁶Educador espanhol, julgado e condenado à morte em 1909 em razão de suas ideias pedagógicas.

O reconhecimento pelos trabalhadores de suas dificuldades lhes desperta a necessidade de traçar novas perspectivas para a classe, o que criou um ambiente favorável para o acolhimento dos ideais da Revolução Russa, de 1917, que, na interpretação de Konder (2009), exerceu papel importante na definição de novos horizontes para a organização da classe operária. Fruto desse processo foi a criação do Partido Comunista do Brasil (PCB), em 1922.

De qualquer modo, o movimento operário, embora não apresentando muita clareza do ponto de vista ideológico, por conta de tendências teóricas diversas, contribuiu, ao apontar para a necessidade da luta ideológica como uma das formas da luta de classes, levando à redefinição do papel do Estado também na esfera da educação. É nesse sentido que para Mascaro (2013) a luta de classes modifica o Estado e vice-versa.

Por outro lado, se durante a primeira República, o Estado foi omissivo em relação a educação, no final da primeira década do século XX, mais precisamente após a I Guerra Mundial, com a organização da classe operária a educação brasileira incorporou a ideologia do nacionalismo, e ao fazer isso, desenvolveu uma concepção de educação de cunho preventivo no tocante à moralidade social e ao disciplinamento da população.

Cabe lembrar, conforme destaca Lukács (2003), que a vocação de uma classe para a dominação é possível a partir de seus interesses e de sua consciência de classe. Assim, a classe dominante organizou o conjunto da sociedade conforme os seus interesses. Logo, para esta classe, a preservação de sua condição de dominante implica escamotear o caráter da dominação e da exploração existente, apresentando as desigualdades sociais como se fosse algo natural.

Apesar de na Primeira República ter sido germinada a crença de que na educação residia a solução para todos os problemas sociais, a alfabetização das massas havia sido ignorada pelo Estado. A partir então, sobretudo com o crescimento populacional das grandes capitais e com o movimento de organização dos trabalhadores, o Estado já não podia se isentar em ofertar a educação. Assim, com o propósito de enfraquecer a organização dos operários sob a influência dos ideais revolucionários dos imigrantes, foram criadas as ligas contra o analfabetismo e a instituição do serviço militar obrigatório.

Nesse sentido, uma das primeiras ações foi o fechamento de escolas criadas por imigrantes estrangeiros. Peixoto (1983) lembra que, ao mesmo tempo que o Estado promovia o fechamento de escolas estrangeiras, incluía recursos no orçamento da União para criação de escolas primárias, não por acaso, nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, estados que tiveram maior número de escolas criadas pelos imigrantes e, fechadas pelo Estado.

Nessa mesma linha de pensamento, Carvalho (1989) salienta que as campanhas de alfabetização, desencadeadas pelas Ligas de alfabetização, ficaram mais atreladas ao alistamento eleitoral e à defesa do voto secreto, como defendia o setor industrial, dando mais destaque aos assuntos políticos do que as questões educacionais, sem descuidar, no entanto, da educação moral e cívica, de modo a garantir a qualidade do voto e a propalada regeneração nacional. Por essa razão, a alfabetização, apesar de ser o foco de discussão, na prática teve poucas ações.

A esse respeito, Almeida (2014) aponta a ideologia do nacionalismo como elemento desorganizador do operariado e instrumento que buscou assegurar as condições de reprodução do modo de produção capitalista. De qualquer forma, as Ligas contra o analfabetismo colocaram em discussão a educação primária, ainda que o objetivo fosse formar o caráter nacional da nação e combater as ideias anarquistas e socialistas.

Esse movimento proporcionou, o surgimento do “entusiasmo pela educação”. Na compreensão de Nagle (1976), tratava-se de um movimento de republicanização da República pela difusão do processo educacional de caráter quantitativo, que defendeu a expansão das escolas de matriz nacionalista com foco na educação primária. Para esse autor, a importância dada à educação pelos nacionalistas se expressou através de duas coordenadas básicas, a saber: do serviço militar, para fazer frente ao perigo externo, e da instrução, para combater o perigo interno. Para tanto, centralizou suas ações na “formação da consciência nacional,” em conformidade com a disseminação da ideologia do nacionalismo e com ampla divulgação em livros didáticos de conteúdo moral e cívico.

O entusiasmo pela educação se inscreve no processo de construção de oposição ao conservadorismo no momento em que a imagem do Brasil era apresentada como atrasada e condenada mas concomitantemente, era apresentada a construção da imagem desejada para o país, ou seja, nele, a educação era vista como uma espécie de chave mágica que viabilizaria a passagem do atraso à modernização, e como solução dos problemas econômicos, sociais e políticos. É nesse espaço que se inscreveu o entusiasmo pela educação e a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, que se tornou o principal foco de irradiação dessas ideias.

Entre seus principais objetivos, esse movimento abordava a renovação política, o combate ao estrangeirismo e a formação do caráter nacional, deflagrando campanhas de alfabetização por meio do discurso da nacionalização do ensino, na tentativa de “abrasileirar” os brasileiros por meio da Educação Moral e Cívica e de integrar o imigrante estrangeiro

através da inclusão das disciplinas de Geografia e História do Brasil, que deveriam ser ministradas por professores brasileiros (CARVALHO, 1989).

Já o “Otimismo Pedagógico” se preocupava com a qualidade de ensino como se a quantidade já tivesse sido alcançada, desvinculava o pensamento pedagógico dos problemas sociais, aliás, é como se pregasse a “reforma moral” da sociedade pela “reforma dos homens”. Na interpretação de Saviani (2004), embora os intelectuais que compunham a ABE tivessem intenção de fundar um “partido de ensino”, ela foi se firmando mesmo como órgão “apolítico”, que congregava todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrina filosófica ou religiosa, ou ainda de posições políticas.

No campo, a década de 1930, fez ressurgir com força o debate sobre a educação rural, consubstanciado no movimento ruralismo pedagógico. Contudo, para uma melhor compreensão do ruralismo pedagógico, necessário se faz uma caracterização das questões sociais vivenciadas pelas diferentes classes sociais, a partir da década de 1930, a começar pela classe que foi se tornando hegemônica politicamente e economicamente, pois concordamos com Snyders (2005), o qual considera que a luta pela escola nunca se separa das lutas sociais no seu conjunto e muito menos da luta de classes na sociedade.

Nesse sentido, é mister lembrar que desde os anos vinte, a classe média já vinha em processo de constituição enquanto força de pressão contrária ao poder político da classe agrarista, que a mantivera fora do domínio político. Para Carone (1982), as mudanças de grupos no poder, com a Revolução de 1930, possibilitaram ascensão da classe média e também a organização da classe operária, ameaçando o domínio político da burguesia cafeeira e provocando o deslocamento das forças oligárquicas agraristas do centro da ordem política. O texto abaixo corrobora esse entendimento, quando Welffort, (1980, p. 49), afirma:

[...] que a nova configuração do poder possui uma diferença fundamental em relação à antiga; já não é a expressão imediata da hierarquia do poder econômico. Introduz-se, assim, uma *decalage* entre o Estado e a economia. Em outros termos: admitida uma diferença de ênfase entre a oligarquia e o Estado no que se refere à expressão política dos interesses particulares de um grupo (mais forte na primeira que no segundo) e à expressão política dos interesses sociais gerais (mais forte no segundo que na primeira) - entramos na fase de formação do Estado e de liquidação dos interesses oligárquicos (WEFFORT, 1980, p. 49).

Mediante essas condições, caberia à classe burguesa assumir a direção do processo de modernização do país e um de seus primeiros desafios foi a modernização do sistema político, o que em sua compreensão seria feito mediante a modernização dos aparelhos de Estado, suprimindo o clientelismo da burguesia agrária (CHAUÍ, 2014), mas, para isso, era necessário

definir e organizar suas estratégias no que diz respeito a consolidação de sua hegemonia, enquanto classe dominante, e desorganizar, e até mesmo silenciar as instituições de luta da classe trabalhadora, por meio de inúmeros métodos repressores e até mesmo uso da violência, apoiados na ideologia que apregoava uma educação a ser feita de forma sistematizada e institucionalizada, o que somente seria possível pela posse dos aparelhos de Estado (DECCA, 1984).

Para Fausto (1970), o Estado que emergiu com a Revolução de 1930 manteve o papel fundamental de desorganizador político do movimento operário, reprimindo duramente suas organizações, ao mesmo tempo em que procurava estabelecer novas relações. Assim, Vargas, ao assumir o poder após a Revolução de 1930, foi introduzindo medidas específicas para o operariado, sobretudo a partir da criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em 1930, cujas funções estavam direcionadas mais para disciplinar do que para proteger a força de trabalho. O governo tinha clareza do risco da penetração das ideias socialistas e comunistas no seio da organização da classe trabalhadora, constituída, inclusive, por camponeses que vieram do campo para as cidades, para compor o proletariado emergente.

Como conhecedor dos riscos, o governo percebeu a necessidade de criação de instrumentos que dessem um caráter de representação social e ajudasse a transformar os sindicatos oficiais existentes em instrumentos “apolíticos”, e o recém-criado Ministério do Trabalho cumpriu muito bem esse papel.

Decca (1984), ao analisar os projetos de classes em confrontos na década 1930, salienta que a produção da hegemonia burguesa ai operando através de um sistema de inversões, tanto no âmbito político quanto no ideológico, alterando a correlação de forças em disputas, com vistas à destruição de seus opositores que seriam os inimigos do progresso. Logo,

[...] demonstrando aos setores agrários e à pequena burguesia o interesse do processo de industrialização e denunciando a oposição proletária como subversiva, a burguesia industrial vai desenhando o seu perfil como vencedor [...] sob esse aspecto, o tema da industrialização se incorporava à luta de classes como proposta política que exigia o fechamento radical de todas as brechas pelas quais o proletariado penetrava na vida política institucional. Não era apenas a luta contra as leis sociais o objetivo político final da burguesia industrial: ela visava também a liquidação sistemática de toda organização da classe operária, tanto dos seus sindicatos quanto de seu partido (DECCA, 1981, p. 23).

Nesse sentido, o autor mostra que não estávamos diante de uma burguesia nem de um Estado demiurgo e muito menos de um proletariado imaturo, mas da luta de classes. Para Gorender (1981), a crise de 1929 a 1933 golpeou violentamente a burguesia agrária, alterando o quadro da correlação de forças e da luta de classes, tornando irreversível a substituição do

modelo econômico. Essa situação evidenciou o avanço da consciência de classe da burguesia industrial na elaboração de seu projeto, visto como diversificado e abrangente em termos de suas reivindicações, embora continuasse antiliberal como sempre foi, em relação aos operários e aos camponeses.

Ora, o medo da classe dominante de o povo se revoltar contra o processo de opressão, exploração e humilhação não era algo novo, considerando que isso já ocorria desde a colônia. Um dos elementos a ganhar destaque foi produção da ideologia na educação que, além de ajudar a esconder as desigualdades sociais promovidas pelo capitalismo industrial, tinha também que desqualificar as experiências promovidas pelos trabalhadores e suas entidades representativas. Para tanto, deturparam essas experiências, denominando seus agentes de “irracionais”, “subversivos”, “imatuross”, entre outros.

Nesse contexto, as estratégias de repressão aos trabalhadores refinaram-se e aperfeiçoaram-se através da criação de delegacias de ordem política e social, especializadas no combate aos movimentos de esquerda e aos sindicatos e partidos políticos. No âmbito ideológico, houve a adoção de uma estratégia sistemática de conquista da classe operária mediante controle direto do Estado sobre os sindicatos, mantidos com a contribuição dos operários, porém, sob a tutela do Estado, sinalizando que as estratégias a serem utilizadas para desorganizar os trabalhadores e suas entidades se dariam tanto pela repressão quanto pela ideologia.

Na busca da ampliação e divulgação de seus interesses, a classe média industrial precisava dos aparelhos ideológicos do Estado. É nesse sentido que “os aparelhos ideológicos do Estado podem ser não só o alvo, mas também o local da luta de classes” (ALTHUSSER, 1980, p. 49). Esses mecanismos de produção da ideologia dominante foram ampliados com o Estado Novo em 1937.

Mas, como lembra Decca (1984), esse movimento deparou-se com uma classe trabalhadora que já não era mais imatura. Por essa razão, Oliveira lembra que (1978), o Estado, naquele momento, sob o comando da burguesia industrial, teve que admitir por necessidade a existência da classe operária urbana, daí a necessidade de organizar instituições, como o Ministério do Trabalho, por exemplo, para colocá-la sob seu controle.

No campo das lutas populares, o movimento operário havia conseguido criar suas organizações de luta por melhores condições de trabalho, salarial e de criação de legislação trabalhista que lhe fossem favoráveis por meio dos sindicatos, todavia, esse movimento de organização dos operários ficou restrito aos grandes centros urbanos, não envolvendo os camponeses e o campo, território onde vivia a maioria da população brasileira.

Nesse momento, na compreensão de Weffort (1982), já não se podia mais falar em passividade do movimento operário e muito menos em simples manipulação. O autor prefere falar em alianças como tática entre setores sociais diferentes, e um desses exemplos pode ser configurado na aliança feita entre o Bloco Operário e Camponês (BOC) e o Partido Democrático (PD). Enquanto o primeiro via no movimento da década de 1930 a oportunidade para inserir operários e camponeses no seio da luta de classes, o PD defendia reformas liberais de cunho moralizante. Essas alianças que o BOC realizou com setores oposicionistas o obrigaram a permanecer no quadro da luta defendida pela classe dominante.

Com a ascensão de Vargas ao poder em 1930, tem início uma série de mudanças econômicas e sociais, com repercussões na educação, considerada como instrumento necessário para alcançar a tão propagada modernização. Nesse sentido, Horta (1994) nos mostra que, desde o lançamento da plataforma da Aliança Liberal em 1930, lida no lançamento da candidatura de Vargas à presidência da República, a educação aparece como um dos instrumentos apropriados para proporcionar a “valorização do homem” e melhorar as condições de vida do brasileiro sob a ótica moral, intelectual e econômica, evidenciando que começava a ser vista como um aspecto social a ser considerado, ou seja, como instrumento de melhoria das condições de vida do operariado urbano e camponês.

Contudo, para a realização dessa tarefa, os problemas educacionais aparecem colados aos da saúde, considerados como solução imediata para melhorar as condições de vida da população do país. Com base nessa compreensão, o saneamento básico foi o instrumento mais importante a ser implementado pelo governo.

Logo, uma vez estabelecida a conexão entre educação e saneamento, o próximo passo seria a criação de um órgão que articulasse os serviços já existentes nessas áreas, envolvendo todas as esferas. Assim, surgiu o Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, cujas tarefas imediatas eram: o saneamento moral e físico, por meio de uma campanha sistemática de defesa social e educação sanitária e a difusão extensiva do ensino público com estímulos à colaboração direta dos estados.

Mas em um contexto totalmente diferente, na leitura de Noronha (2009), foi o período em que a pedagogia liberal passou a rever seus pressupostos anteriores à década de 1930, pois a questão que se apresentava já não era mais como integrar o povo, mais sim, como enfrentar as contradições postas pelo avanço da industrialização, dentre elas, a organização do movimento operário.

Nessas condições, a educação assumiria uma função estratégica no seio da luta de classes, pois seu sucesso se expressaria através de sua capacidade de dissimular a exploração

causada pela industrialização para justificar a ordem capitalista, em vez de denunciar as injustiças sociais geradas.

Ocorre que as condições para divulgação e ampliação da ideologia da classe que se tornou dominante com a “Revolução” de 1930 precisariam ser criadas/aperfeiçoadas, afinal, como lembra Althusser (1996), os aparelhos de Estado constituem uma rede concreta numa conjugação entre as condições materiais de existência e a construção ideológica, embora não seja a única manifestação de poder. Assim para o autor, há necessidade de engendrar mecanismos ideológicos que ajudem na submissão dos trabalhadores às regras da ordem vigente, expressa na capacidade de manipulação ideológica como instrumento de dominação.

Desse modo, os crescentes debates políticos ocorridos nos anos 1930 apontavam interesses diversos e divergentes para as questões educacionais, e em função desses interesses e também para atender antigas reivindicações de intelectuais e educadores, Vargas criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, conferindo à União poder para exercer seu domínio sobre o ensino, considerando que até então os projetos por ela implantados, embora servissem como modelo, ficavam restritos ao Distrito Federal; os outros estados não eram obrigados a adotar. Portanto, tratava-se de adaptar a educação às diretrizes mais adequadas ao processo de modernização. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

Considerando que a organização das instituições ocorre em função da necessidade do aprimoramento do processo de desenvolvimento capitalista e do controle desse processo pela classe burguesa, nesse movimento Althusser (1980, p.22) lembra a importância da reprodução da força de trabalho como condição *sine qua non*, isto é,

[...] não apenas a reprodução de sua “qualificação” desta força de trabalho, mas também a reprodução de sua sujeição à ideologia dominante ou da “prática” dessa ideologia, com tal precisão que não basta dizer: “não só, mas também”, pois conclui-se que é nas formas e sob as formas da sujeição ideológicas que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho. Mas aqui reconhece-se a presença eficaz de uma nova realidade: a ideologia.

Para Poulantzas (2000), o Estado interfere diretamente na economia como parte de sua tentativa de resolver as contradições geradas pela produção. Por essa razão, considera que o Estado não é um depositário instrumentalista da classe dominante nem um sujeito que possui poder abstrato, fora da estrutura de classe, mas sim lugar de organização estratégica da classe dominante para manter sob seu controle a classe dominada. Mas, o autor reconhece que toda alteração na formação social de um estado nação faz com que o papel da educação também mude.

Considerando que a “Revolução” de 1930 não destruiu as forças das oligarquias, embora tenha provocado alguma ruptura, a política adotada pela burguesia industrial foi a de conciliação entre a velha e a nova ordem que se expressou na organização de uma comissão para elaborar o anteprojeto da Constituição de 1934. Segundo Carone (1982), a comissão organizada para elaborar o anteprojeto foi formada de modo a contemplar as divergências ideológicas, oscilando entre o conservadorismo das oligarquias agrárias e as aspirações da burguesia industrial.

Depois de nove meses daquele processo constituinte foi aprovada a Constituição de 1934, dividida em oito títulos. A educação foi contemplada no art. V: Da família, da Educação e da Cultura, e aparece como direito de todos, e determinado o ensino primário como gratuito e obrigatório, cabendo à União, Estados e Municípios favorecerem seu desenvolvimento. No entanto, vale lembrar que esse nível de ensino foi o que ficou mais descoberto durante as primeiras décadas republicanas.

Para Romanelli (2010), a partir da década de 1930, a luta por educação se expressa explicitamente como forma de luta de classes, em função da pressão popular, mas ainda de forma improvisada, dada a ausência de uma política educacional, e acrescenta:

[...] É que as novas camadas emergentes viram na escola um instrumento eficaz de ascensão social e, sobretudo, na velha escola acadêmica, a única reconhecidamente capaz de dar *status*. Foi por essa escola livresca que elas passaram a lutar, não evidentemente pelo conteúdo que ela proporcionava, que a elas realmente pouco interessava, mas pela posição social a que poderia guindá-las o título por elas conferido. Foi por isso que a expansão do ensino assumiu, a nosso ver, o aspecto de uma luta de classes. (ROMANELLI, 2010, p. 106-107).

Fica evidenciado, mediante citação da autora, que a educação pública no Brasil, após 1930, começou a ser demandada por todas as classes sociais, porém com objetivos diferentes, condição que contribuiu para que a luta por educação se constituísse uma das dimensões da luta de classes no Brasil. Não por acaso, a Constituição de 1934, em seu art. 149, expressa que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Como podemos perceber a família fica à frente do poder público. Na verdade, essa situação direcionou para uma batalha que passou a ser encadeada entre os representantes da Igreja Católica e os defensores da escola pública.

De acordo com Cury (1998), a Igreja Católica via a oportunidade concreta de voltar a influenciar os rumos da educação no Brasil, agindo inclusive ao lado do Estado tendo em vista atingir esse fim. Essa influência começou em 1931, época em que estava à frente do Ministério da Educação e Saúde, Francisco Campos, um defensor das causas da igreja. Então,

aproveitando-se dessa oportunidade, a igreja começou a pressionar o retorno do ensino religioso às escolas públicas, ainda que facultativo.

Contrário aos ideais do catolicismo e defensor da escola pública constituiu-se em 1932, o grupo denominado “Pioneiros da Educação”, composto por diversos intelectuais brasileiros, dentre eles, educadores adeptos declarados das ideias liberais, porém a favor da atuação do Estado tanto no âmbito econômico quanto no social, e como responsável primeiro pela política educacional (em todos os níveis), faziam ainda a defesa da laicidade do ensino.

Diante desse cenário, foram postas as condições para a realização de um dos grandes embates na educação, entre os defensores da escola pública, sob a liderança dos Pioneiros da Educação Nova, e os representantes da escola privada, liderados pela Igreja Católica. Esse embate só se torna evidente na IV Conferência Nacional de Educação, realizada no final de 1931. Nela, o governo provisório solicitou aos representantes dos dois grupos em conflito que chegassem a um acordo, o que não ocorreu. Diante do impasse, os representantes dos Pioneiros elaboraram e divulgaram um documento com suas propostas, conhecido como “Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932 (CURY, 1998).

Os representantes da Igreja, ao tomar conhecimento do documento, o acusaram de conter ideias comunistas e socialistas, acirrando mais ainda o conflito entre ambos os grupos, marcando assim, o retorno da Igreja Católica, afastada, mas não totalmente, desde a primeira Constituição republicana, das questões relacionadas à educação pública, criaram a Confederação Católica Brasileira de Educação em 1933. Essa disputa perdurou por todo o processo de elaboração da Constituição de 1934, tanto que a Lei tentou conciliar diferentes interesses e conflitos, ficando estabelecido no seu artigo 153 que o ensino religioso, de frequência facultativa, se constituiria em matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934), contemplando assim, os interesses do segmento católico.

Quanto às propostas do Manifesto dos Pioneiros, aparecem nos Arts. 150 e 151. O primeiro, ao determinar a elaboração de um Plano Nacional de Educação da União, e o segundo, por definir a competência dos Estados e do Distrito Federal em organizar e manter sistemas educativos, respeitando as diretrizes estabelecidas pela União. Por sua vez, os Arts. 156 e 157 dispõem sobre a organização dos recursos fixados para a educação, uma das reivindicações do Manifesto.

Na compreensão de Cury (1988), esse debate entre os dois grupos se intensificou porque o governo provisório, ao ter assumido o poder, encontrou um “vazio ideológico” no âmbito da educação, que foi percebido pelos representantes dos dois grupos, os quais trataram

de preenchê-lo com suas propostas e aspirações. E, apesar de esse governo se identificar mais com as propostas dos Pioneiros da Educação, jamais negou atendimento às propostas dos representantes católicos, pois precisava tê-los como aliados, uma vez que estes souberam muito bem traçar suas estratégias de luta, cujo principal instrumento adotado para pressionar o governo foi a criação da Liga Eleitoral Católica (LEC)⁷.

Através da LEC, a Igreja Católica, apesar de não ter fundado nenhum partido político, pressionava todos os partidos políticos existentes à época para apoiar e defender suas propostas. Além do que, os candidatos que apoiassem suas propostas educativas e as divulgassem em suas campanhas eram recomendáveis como votáveis pela igreja. Adotando essa estratégia, a igreja mostrou sua força e foi conquistando adeptos, principalmente entre setores conservadores da classe dominante.

Para uma compreensão melhor do que gerou esse conflito, se faz necessário caracterizar o ponto de partida dos dois grupos em conflito. Cury (1988) sinaliza que o ponto de partida dos católicos foi a necessidade de dar à educação nacional um conteúdo espiritual. Para tanto, propuseram uma escola ideológica de cunho conservador. Já os Pioneiros da Educação, seu intuito era imprimir na educação nacional um sentido liberal e democrático. De todo modo, o autor destaca que as duas propostas tiveram seus méritos: a da igreja foi o fato de ter acentuado a dimensão nacional da educação; a dos Pioneiros foi de ter aberto oportunidades, das quais a classe trabalhadora pudesse se beneficiar.

Saviani (2007, p. 275) retrata que o significado político dos Pioneiros expressou a posição de um grupo de educadores que já se aglutinava desde a década de 1920, buscando firmar-se através da coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional, capacitando-se ao exercício dos cargos de direção da educação pública, afirmando que “o Manifesto expressa a revolução pedagógica correspondente à revolução democrático-burguesa e que o escolanovismo hegemonizou as posições progressistas, incluindo as correntes de esquerda”. Embora o autor aponte para um equilíbrio inicial entre as concepções humanista tradicional

⁷ A LEC pretendia incluir dez pontos na Constituição, a saber: 1) promulgação da constituição em nome de Deus; 2) defesa da dissociabilidade do laço matrimonial, assistência as famílias numerosas, e reconhecimento de efeitos civis ao casamento religioso; 3) incorporação legal do ensino religioso, facultativo nos programas das escolas públicas primárias, secundárias e normais da União, dos Estados e Municípios; 4) regulamentação da assistência religiosa facultativa às classes armadas, prisões, hospitais etc; 5) liberdade de sindicalização, de modo que os sindicatos católicos legalmente organizados tenham as mesmas garantias dos sindicatos neutro; 6) Reconhecimento do serviço eclesiástico, de assistência espiritual às forças armadas, e às populações civis; 7) decretação de legislação do trabalho inspirada nos preceitos da justiça social e nos princípios da ordem cristã; 8) defesa dos direitos e deveres da propriedade individual; 9) Decretação de lei de garantia da ordem social contra quaisquer atividades subversivas, respeitadas as exigências das liberdades civis e políticas; 10) combate a toda e qualquer legislação que contrarie, expressa ou implicitamente, os princípios fundamentais da doutrina católica (SAVIANI, 2007).

(Igreja) e a humanista moderna (pioneiros), a partir de 1947 o predomínio será da segunda, sobretudo, no processo de elaboração da LDB de 1961.

Devido às lutas sociais desse período, embora concentradas nas cidades, com forte atuação e mobilização, através da organização sindical, a educação foi ocupando um lugar de destaque nos discursos oficiais e em nível de legislação. Contudo, à proporção que as lutas sociais começaram a se intensificar, a educação passou a ser considerada um problema nacional, transformando-se em problema de segurança nacional, evidenciando o interesse de segmentos militares nesse campo⁸, o qual se tornou acentuado no Estado Novo.

No campo, a combinação desses elementos propiciou o surgimento da ideologia do “ruralismo pedagógico”, numa perspectiva ideológica antiurbana e anti-industrial como uma das formas da reação da classe agrarista. Antes, porém, de prosseguirmos com nossa análise, se faz necessário situarmos o lugar dos camponeses no campo,⁹ uma vez que a palavra camponês, ao longo da história, recebeu e ainda recebe várias denominações em diferentes lugares e épocas. Para Martins (1990, p. 25), já definiram o camponês como:

Aquele que está em outro lugar, no que se refere ao espaço, e como aquele que não está senão ocasionalmente, e nas margens, nesta sociedade. Ele não é, de fora, mas também não é de dentro. Ele é, num certo sentido, um excluído. É assim, excluído, que os militantes, os partidos e os grupos políticos vão encontrá-lo, como se fosse um estranho chegando retardatário ao debate político.

Essas definições refletem a exclusão do camponês na formação da sociedade brasileira, não só do debate político, mas também do seu lugar no processo histórico brasileiro. Exclusão que também é ideológica, pois, por várias décadas, acontecimentos liderados por camponeses¹⁰ foram excluídos dos livros de história, desconhecidos por parte de uma parcela significativa da sociedade, contribuindo para uma urbanização da história e para a construção social da condição de inferioridade dos que vivem ou trabalham no campo.

⁸ Horta (1994), ao analisar a influência dos militares na educação pública brasileira, sobretudo em períodos ditatoriais, destaca que, desde a república estes intervêm na educação, primeiro por meio da Liga de Defesa Nacional, que com sua concepção de cidadão-soldado, transformou as forças armadas em “educadora do povo”, isto é, em aparelho ideológico encarregado de difundir os princípios da ordem e da disciplina. Nesse sentido, o quartel substituiu a escola em sua função de inculcação ideológica. A partir de 1930, ocorreu um redirecionamento de suas investidas na educação que interferiu de forma direta no processo de definição da política educacional para que esta fosse elaborada em conformidade com a política militar do país. A educação moral e cívica teve por objetivo a difusão da ideologia nacionalista, o disciplinamento e a preparação moral para a guerra, e a educação física ajudariam na preparação do futuro soldado.

⁹ Concordamos com Martins (1990), ao considerar a denominação camponesa como política que procura expressar a unidade das respectivas situações de classe e dá unidade às lutas dos camponeses, designando não apenas o seu novo nome, mas o seu lugar social, enquanto espaço geográfico no campo e enquanto estrutura social.

¹⁰ Dentre eles, destacamos; a Guerra do Contestado (1912-1916) e Guerra de Canudos (1896-1897).

A apropriação da terra pelas oligarquias regionais se transformou em instrumento de sujeição do trabalho para arrancar mais trabalho do camponês e instituição da violência pessoal e direta dos fazendeiros para subjugar os camponeses, os quais, por sua vez, começaram a desenvolver suas estratégias de resistência.

Cabe lembrar que foi somente quando se intensificou o processo de migração interna, ameaçando a organização econômica e social dos agraristas, que começou a tomar corpo, entre intelectuais das elites dominantes, uma ideologia de cunho reformista, que considerava necessário fazer algo para melhorar as precárias condições de vida da população camponesa. Do seu ponto de vista, somente através do aumento da produtividade econômica seria possível conter o processo migratório. Nessa perspectiva, a educação foi vista como uma estratégia para atingir esse objetivo. (MENDEONÇA, 2007).

Tratava-se, ideologicamente, de convencer a população de ser o Brasil um país “essencialmente agrícola”, surgindo assim o movimento denominado de “Ruralismo Pedagógico”. Esse movimento pretendia ruralizar todo o ensino primário, transformando-o em instrumento de fixação do camponês no campo, mediante o discurso de modernização da vida econômica e social do meio rural. Com essa finalidade, o movimento passou a influenciar a política educacional, conquistando adeptos em âmbito federal e estadual, apesar das críticas sofridas, permanecendo até a década de 1940, época que o extensionismo rural o levou ao enfraquecimento. (MENDEONÇA, 2007).

Bezerra Neto (2003) aponta que o termo “ruralismo” foi cunhado para definir uma proposta pedagógica para a população camponesa, cujo fundamento básico era a fixação do camponês no campo, ou, pelo menos, dificultasse sua saída. Para isso, educadores e ruralistas defendiam a produção de currículos escolares que estivesse voltada para dar respostas às necessidades do campesinato, entendidas como aquisição de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura e na pecuária. Com essa finalidade o ruralismo não ficou restrito apenas ao campo educacional, influenciando alguns governantes que aderiram ao movimento.

Nessa perspectiva, a Educação Rural foi sendo forjada para dar sustentação ao desenvolvimento econômico no campo com uma dupla função: a modernização e a fixação do homem no campo. Caberia à educação, em particular a educação primária, assim denominada na época, a realização dessa última função; esperava-se que ela formasse e modelasse o cidadão adaptado ao seu meio de origem, pois o processo migratório do campo para a cidade ameaçava os interesses da classe agrarista dominante. Desse modo, a escolarização deveria funcionar como um antídoto contra as agitações nas grandes cidades.

Na interpretação de Nagle (1976), o que se pretendia mesmo era transformar a natureza da escolarização através da implementação de um ensino que fosse eficaz para o homem do campo e não fizesse propaganda da cidade, para não se correr o risco de atrair mais imigrantes.

Dessa forma, percebemos claramente que as propostas de educação defendidas pelos ruralistas estavam em sintonia com a ideologia do nacionalismo. Por essa razão, Werebe (1970) lembra que o ruralismo configurou-se como uma manifestação das classes dominantes agraristas, ao afirmar que o campo era o ambiente ideal para a formação do homem saudável e, para assim permanecer, deveria se evitar que fossem contaminados pelo artificialismo das cidades, uma vez que os partidários do ruralismo acusavam a escola de estar contribuindo com o desajustamento do homem rural, ao despertar nele a ambição de procurar as cidades.

Dessa forma, pretendiam resolver um problema social dos mais complexos, com a ruralização do ensino, instituindo um tipo diferente de escola, apoiada nos padrões culturais do campo e na valorização do estilo de vida que nele se levava, com isso, o ruralismo ajudou a consolidar a dicotomia entre campo e cidade, cujo objetivo principal era a fixação do camponês no seu meio. Em outras palavras:

Na prática o ruralismo tende a convencer o homem rural a aceitar as suas condições de vida, recrutando-se à sua custa o elemento demográfico necessário ao crescimento das cidades e procurando-se imobilizar o restante na condição alienada das populações que, no Brasil são postas, em graus variáveis, à margem do progresso técnico e dos benefícios representados pela civilização urbana (WEREBE, 1970, p. 113).

Isso mostra que a Educação Rural no Brasil, já atrelada aos interesses do capital, serviu como sustentáculo da ideologia dominante, que tem como uma de suas finalidades a produção da mão de obra para a expansão e avanço do capital no campo brasileiro.

Nesse cenário, a educação, ao refletir as acomodações, as alianças e as lutas dos grupos em conflitos, ficava na encruzilhada entre o conservadorismo e a modernização. No campo da educação, a correlação de forças se alterou novamente com a instituição do Estado Novo, em 1937, quando foram invertidas as tendências democratizantes da Constituição de 1934, conforme consta no Art. 125 da Constituição de 1937, elaborada no Estado ditatorial:

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937).

Considerando o exposto, é possível inferir que o Estado praticamente abriu mão de sua responsabilidade para com a educação pública, assumindo o confortável papel de subsidiário em relação ao ensino. Nesse sentido, podemos afirmar que a educação regrediu ao ser retirada da responsabilidade do Estado, embora assegurada a gratuidade do ensino primário, mas destinando o ensino profissional aos pobres e reforçando ainda mais o marco da discriminação na esfera da educacional. Conforme reafirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011 p. 22-23),

Não foram casuais os discursos e as referências a um ensino específico para as classes menos favorecidas, o pré-vocacional e profissional. Tal ensino era considerado o primeiro dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das indústrias e sindicatos econômicos- o que fazia da escola, oficialmente, um dos *locus* da discriminação social. [...] demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessária à modernização administrada. Por outro, a finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira.

Na questão ideológica, pretendia-se fazer a formação moral pela via da formação religiosa, transferindo para a igreja a responsabilidade de fazer a moral dos cidadãos, atendendo, assim, a reivindicação dos católicos, além se constituir em uma arma na luta contra o liberalismo e o comunismo, por meio da justificação ideológica do pensamento político autoritário.

Em sintonia com o ideário do Estado Novo, o ministro da educação, Gustavo Capanema, foi mudando o tom dos discursos para justificar a adoção de medidas autoritárias na educação. Não por acaso, a adoção do ensino religioso foi justificada pelo governo como caráter filosófico e pedagógico quando, concretamente, sua adoção foi muito mais política, sobretudo no sentido de contar com o apoio da igreja. (HORTA, 1994)

De acordo com o autor supracitado, com o Estado Novo, a concepção de educação transformou-se de problema nacional em um problema de segurança nacional, graças ao interesse de setores da classe militar na educação, sinalizando para o papel que a educação iria exercer na implantação da política autoritária do Estado Novo, época em que a ligação entre saúde e educação se traduziu mais na ênfase à educação física, utilizada a partir de 1937, como estratégia para os militares adentrar as escolas públicas.

Vargas, durante todo o regime ditatorial, fez jogo duplo. De um lado, procurou controlar o movimento sindical da classe operária, atrelando este ao Ministério do Trabalho. Assim, intervia diretamente nos sindicatos, através de seus dirigentes, transformando-os em

numa espécie de organização assistencial, local onde os associados poderiam dispor de médicos e dentistas. E por outro, visando ganhar o apoio dos trabalhadores, decretou leis de “proteção” aos trabalhadores, como a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, conquistas apresentadas como benefício no Estado Novo e não como conquista da classe trabalhadora, o que foi de fato. (BASBAUM, 1991).

Como fim do Estado Novo, iniciou-se a fase do populismo, fenômeno político que começou a se desenvolver sob o impacto da industrialização, tendo como uma das características, de acordo com Weffort (1980), a exaltação do poder político do Estado que se colocava através dos líderes em contato direto com o povo.

No âmbito da educação, promulgou-se a constituição de 1946, que, no entendimento de Fernandes (1986), abarcou num mesmo arco “renovado” reivindicações tanto da classe média quanto do proletariado, em um contexto de aprofundamento do processo de industrialização com o desenvolvimento de grandes empresas estatais, imprimindo um novo perfil da classe operária e novos rumos dos conflitos no campo e para a educação rural, como será abordado a seguir.

2.2 Campo e Educação no Ideário Desenvolvimentista do século XX

Do ponto de vista organizativo dos camponeses, a reorganização do PCB, a partir de 1943, fez ganhar força a proposta de sua transformação em um partido de massa, o que implicava aproximação dos trabalhadores urbanos e rurais. Segundo Medeiros (1989), a partir de então, o termo camponês passou a constituir uma categoria política específica no Brasil, envolvendo os meeiros, rendeiros, posseiros, pequenos proprietários, colonos, moradores.

Desse modo, entre o final dos anos de 1940 e o golpe de Estado de 1964, surgiram vários movimentos camponeses em diferentes regiões do Brasil. Se até o início da década de 1940 o messianismo e o cangaço foram as principais formas de organização e manifestações dos camponeses, a partir de 1950, foram as Ligas Camponesas e o sindicato rural as formas principais de organização de lutas e resistências. (IANNI, 1984).

No campo, apesar de Vargas considerara migração campo-cidade como um dos grandes problemas, e a educação ser vista como uma das estratégias para dificultar esse processo, na prática a educação para a população camponesa continuou a ser considerada como uma questão secundária, principalmente na questão orçamentária, mesmo sendo contemplada em um parágrafo único na Constituição, recomendando que para a realização do

ensino nas zonas rurais a União reservaria, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1946).

Essa situação complicou-se mais ainda com os conflitos que envolveram o Ministério da Educação e Saúde (MES) e o Ministério da Agricultura, que proporcionaram uma dupla e simultânea modalidade de atuação do Estado: uma centrada na escola primária regular, sob a gestão do MES, e a outra, que contemplava a criação de escolas especiais agrícolas de nível primário e secundário, geridas pela pasta da Agricultura.

Com a criação do MES, havia a expectativa de que para a Educação Rural, finalmente, haveria ações mais concretas, mas, o que se viu foi:

[...] uma experiência escolar, num experimento assistencial, em sintonia com a conjuntura da Guerra Fria e destinando-se a qualificar a mão-de-obra rural ‘adulta, [...] desempenhando, um triplo papel: 1) de “imobilizador” da força de trabalho no campo; 2) o de “neutralizador” dos conflitos sociais rurais e 3) o de qualificador de mão-de-obra, mediante a afirmação hegemônica da escola enquanto “escola do Trabalho”, consagrando, definitivamente, a segmentação entre trabalho manual e trabalho intelectual (MENDONÇA, 2007, p. 54).

Segundo essa concepção, caberia à educação rural levar o conhecimento técnico de modo que a população fosse habilitada para enfrentar os novos desafios advindos das tecnologias e inovações relativas às produções agrícolas. Esta necessidade foi imposta, sobretudo, pelo desenvolvimento de empresas agropecuárias, visto que

[...] estas trazem consigo a necessidade de trabalhadores que se adaptem aos seus processos produtivos agrícolas; por isso, precisam apoiar-se em novos programas educacionais que ofereçam a formação necessária ao desempenho de novas funções. Ao mesmo tempo, as populações rurais devem “ser educadas” para utilização dos produtos produzidos por essas empresas, destinados ao cultivo do solo e ao manejo, na criação de animais. (RIBEIRO, 2010, p. 167).

Nessa perspectiva, a educação da população camponesa é considerada como um dos instrumentos de adaptação dos camponeses ao processo de subordinação ao capital. De acordo com Ianni (1984), com a agricultura transformada em um empreendimento capitalista, as atividades agropecuárias passaram a ser uma área como qualquer outra para o capital, devendo proporcionar lucratividade.

Em função de novas demandas, advindas do processo de industrialização, a Constituição de 1937 colocou o ensino pré-vocacional e profissionalizante destinado às classes menos favorecidas em matéria de educação como primeiro dever do Estado. Não por acaso, o ensino primário foi o único nível de ensino, nesta Constituição, contemplado como

gratuito e obrigatório, mas era preciso alfabetizar sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo (LEITE, 2002). Para tanto, surgiu a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expandir o ensino e preservar a arte e folclore rurais e, principalmente, transformar a escola rural em um canal de difusão da ideologia burguesa industrial.

Para estimular a permanência dos camponeses no campo, o Estado começou a desenvolver uma série de programas e projetos. Dentre eles, daremos destaque à extensão rural ou assistência técnica educativa, por apresentar cunho fortemente ideológico e por ser utilizada como instrumento de controle. Buscando alcançar essa finalidade, o Estado Novo resgatou o ensino agrícola, centrado no binômio, educação /treinamento, sob a tutela do Ministério da Agricultura e entidades de classes patronais. Ocorre que com a criação do Ministério da Educação e Saúde parecia que os primeiros perderiam o controle da educação da população camponesa, contudo, as poucas iniciativas no âmbito educacional continuaram sob a chancela do Ministério da Agricultura, incluindo a extensão rural.

A Extensão rural, assim, como a assistência técnica educativa foram consideradas como uma nova modalidade de ensino, cuja implantação ocorreu com críticas à extensão rural, até então existente (agrícola e agropecuária) que visava apenas à exploração do solo, das plantas e dos animais. Em direção contrária, a nova assistência técnica educativa pretendia formar/educar os camponeses, dotando-os de autoconfiança, capacidades e compreensão, elementos considerados necessários para a constituição de lideranças.

Esse movimento extensionista teve sua origem nos Estados Unidos, passando a ser cogitado para os países em desenvolvimento da América Latina, no contexto da Guerra Fria, época dos acordos de “Cooperação Técnica, entre o governo brasileiro e os Estados Unidos”. No Brasil, a primeira experiência piloto foi implantada em São Paulo em 1948, depois se expandiu para outros estados. Seu ponto de partida era a comunidade rural.

Ammann (1985), ao analisar esse programa aponta que o mesmo foi resultante de uma cooperação técnica entre o Ministério da Agricultura e a Inter-American Educational Foundation. O acordo propunha estabelecer aproximação do Brasil com os Estados Unidos, mediante intercâmbio intensivo de educação. Quanto aos métodos pedagógicos, como técnica a ser utilizada para o trabalho em campo, o acordo previu a utilização de rádio, cinema, bibliotecas e museus circulantes.

Para a referida autora, o desenvolvimento entrou no Brasil em decorrência do movimento provocado pelas organizações internacionais e da política nacional, ambos interessados na expansão do capital e da modernização do território rural, cujo discurso ideológico servia perfeitamente aos interesses das classes dominantes, tanto no aumento da

exploração da força de trabalho, como na modernização das técnicas, e, principalmente, com o intuito de, deslocar a questão agrária para o âmbito dos indivíduos, dissimulando assim a virulência de um modo de produção que a transforma em simples mercadoria.

Nessa mesma linha de compreensão, Queda e Szmrecsányi (1979) lembram que o foco de atuação do desenvolvimento de comunidade era a modificação das mentalidades, omitindo quaisquer referências às questões econômicas, políticas e sociais. Fato é que o desenvolvimento dos projetos da Assistência Técnica educativa no Brasil contribuiu para transformar as poucas escolas regulares existentes no campo em agências de assistência-técnico-financeira, devidamente ressignificadas enquanto novos instrumentos educacionais).

Esse contexto de retrocesso se expressou também na questão agrária, pois se a Constituição de 1934, no art. 21, registrava que “são domínios do Estado os bens da propriedade” (BRASIL, 1934), ainda que não fizesse referência direta à questão das terras devolutas, ao reconhecer o direito dos estados de disporem de suas terras, delegando à União legislar sobre as normas fundamentais do direito rural, sinalizava para a existência da função social da propriedade. Entretanto, a Constituição de 1937 suprimiu o dispositivo que fazia referência à função social da propriedade, bem como a menção da responsabilidade da União em legislar sobre o direito rural, marcando assim, um retrocesso também para a questão agrária.

No âmbito da educação da população camponesa, em 1949 começaram a serem desenvolvidas as “Missões Rurais” sob a tutela do Ministério da Agricultura em parceria com o Ministério da Educação e Saúde, por meio de acordos estabelecidos com o Inter-American Education Foudation – Estados Unidos. O programa envolvia uma equipe de profissionais multidisciplinar e, segundo Leite (2002), contava com recursos financeiros dos dois Ministérios e recursos humanos “especiais” do governo americano. Sua duração foi muito breve, dado o alto custo para mantê-lo.

Salienta-se que, desde o término da II Guerra Mundial, o Brasil, em consonância com a política externa dos Estados Unidos, criou a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), cujo objetivo foi o desenvolvimento de projetos educacionais nas zonas rurais, mediante a criação de centros de treinamento para professores especializados, a quem caberia passar informações técnicas à população camponesa e a realização de semanas ruralistas, e ainda encontros, promover seminários e realizar debates. O importante era debater as condições de vida da população camponesa pobre, já que na concepção desses projetos os camponeses eram considerados extremamente carentes, por isso, deveriam ser assistidos e protegidos.

Sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, várias medidas foram tomadas pelo governo federal no âmbito da educação, a exemplo, a tentativa de ampliação do ensino agrícola de nível médio e superior sob sua jurisdição, e ao Ministério da Educação e Saúde coube a promoção, por meio de auxílio técnico e financeiro, a expansão de escolas primárias rurais e de cursos normais regionais. Além disso, a criação emergencial da Campanha Nacional de Educação Rural funcionou entre os anos de 1952 e 1962, com a finalidade de treinar emergencialmente professores e líderes rurais, assunto que retomaremos mais à frente.

Fonseca (1985) considera que a Extensão Rural exerceu um papel ideológico importante no campo, tendo como base material as ações educativas da “empresa familiar”, considerada como unidade sociológica sobre a qual os projetos educativos deveriam persuadir cada um dos componentes familiares a usarem os recursos técnicos para alcançar melhor produtividade. Para essa autora, os programas educativos da extensão rural buscavam

[...] politicamente uma conciliação aparente entre o capital e trabalho, para que a sociedade possa diluir em seu todo o fantasma das desigualdades, fazendo com que os problemas sociais sejam assumidos por todos em comunidade, adiando o embate entre aqueles que fazem as leis, detêm o poder político (...) daqueles que, na verdade, são donos só da força de seus braços. [...] há uma exagerada preocupação em veicular a ideologia americana do pós-guerra, e a necessidade de mostrar-se como modelo aos organismos nacionais e internacionais, ocupados com o desenvolvimento agrícola. (FONSECA, 1985, p.54).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Leite (2002) afirma que, ao se constituir de forma paralela ao sistema formal de ensino, a extensão rural¹¹ utilizava-se das estruturas físicas das escolas, mas criticando a dinâmica pedagógica dos professores rurais, como algo ultrapassado e sem objetivos imediatos.

Calazans (1993) enfatiza que na década de 1940, sob a responsabilidade tanto do Ministério da Agricultura quanto do Ministério da Educação e Saúde, os programas sob o patrocínio norte-americano tomaram grande impulso a partir da criação da CBAR. Todavia, os problemas sociais e as transformações da sociedade não repercutiam dentro da sala de aula, e o mais paradoxal ainda era o fato de grande parte dos materiais estarem em inglês, quando a

¹¹ Leite (2002) sinaliza para a abrangência da extensão rural, envolvendo cinco dimensões: a) política- baseada no suposto movimento de grupos revolucionários, com orientação esquerdista, a exemplo de Cuba e outros grupos existentes, os quais deveriam ser combatidos; b) social- redução/contenção dos movimentos migratórios internos como medida preventiva aos problemas sociais nas cidades, controle e acompanhamento das reivindicações político-sociais da zona rural, c) cultural-controle fisiológico/ideológico das massas camponesas, d) econômico- sustentação do processo industrial urbano, vinculação da economia nacional aos grupos e empresas multinacionais, e) das relações internacionais – dependência diplomática e econômica dos países periféricos, alinhados verticalmente às nações metrópoles. O que pode ser constatado através dos patrocinadores da extensão, entre eles, a AID, a ICA, a Aliança para o Progresso, Fundação Rockefeller, Fundação Kellogg.

maioria dos professores eram leigos. Essa constatação foi divulgada por ocasião de curso promovido pelo INEP¹², para discutir problemas relacionados à Educação Rural. Esses programas foram ampliados a partir da década de 1950.

Diante desse cenário, visando conquistar o apoio da classe trabalhadora para retornar a presidência da república, Vargas levantou a bandeira da ampliação das legislações, o que acabou acontecendo em 1951. Assim, Vargas iniciou o mandato tentando desempenhar um papel que já havia desempenhado antes, o de “árbitro diante das diferentes forças sociais e políticas” (FAUSTO, 2010, p. 224). Para agradar seus apoiadores, compôs sua equipe de governo com predominância da ala conservadora.

No âmbito das forças armadas, tentou agregar dois segmentos com posições divergentes. De um lado, defensores do nacionalismo, que defendiam um Estado regulador da economia e investidor em áreas consideradas estratégicas, como o petróleo e a siderúrgica. Na visão dos defensores do nacionalismo, o capital estrangeiro em áreas estratégicas poderia ameaçar a soberania nacional.

Do outro lado, os adversários do nacionalismo defendiam uma menor intervenção do Estado na economia, pois acreditavam que o progresso do país dependia da entrada controlada do capital estrangeiro e do controle rígido do combate à inflação, através do controle da emissão de moedas e dos gastos do governo. Sendo assim, no âmbito das relações internacionais, os primeiros apresentavam uma posição de distanciamento relativo aos Estados Unidos e os últimos defendiam a necessidade do alinhamento com os Estados Unidos, sobretudo no combate ao comunismo. Do confronto entre essas duas posições, a última foi quem ganhou mais espaços dentro do governo.

Na esfera da organização da classe trabalhadora, uma de suas primeiras medidas foi extinguir a exigência do atestado ideológico para a disputa de eleição sindical, aumento do salário congelado desde 1947, mas sem abrir mão da política de controle dos sindicatos por

¹²Criado em 1938, época em que o Ministério da Educação e Saúde Pública era dirigido por Gustavo Capanema, o INEP tinha como finalidade inicial fazer um aparelhamento central destinado a inquéritos, estudos, pesquisas e demonstrações, sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos. Nos anos 1950, o INEP foi dirigido pelo educador Anísio Teixeira. Depois, foi desmobilizado durante o período militar (1964 a 1985) e voltou a ter importância a partir dos anos 90, passando a ter dois objetivos principais: reorientar as políticas de apoio a pesquisas educacionais, buscando melhorar sua performance no cumprimento das funções de suporte à tomada de decisões em políticas educacionais; e reforçar o processo de disseminação de informações educacionais, incorporando novas estratégias e modalidades de produção e difusão de conhecimentos e informações. Na educação, o INEP, cujas investigações possibilitaram, quatro anos depois, a criação de um Fundo Nacional do Ensino Primário e do Ensino Normal; a partir dessa data o governo federal começou a distribuir recursos para a educação e além disso, baixou as Lei Orgânicas para o então ensino primário e o normal. Foi através desses instrumentos legais que foi instituída a obrigação de as empresas agrícolas e industriais oferecerem meios para a educação de seus empregados e por extensão os parentes. Entretanto, esses instrumentos em quase nada alteraram a realidade da educação no campo.

intermédio do Ministério do Trabalho, visando manter sob controle a luta da classe trabalhadora. Para alcançar esse objetivo, Vargas dava apoio à reivindicação da classe operária na perspectiva de conciliação das forças sociais em conflito. O PCB, que havia aprendido na resistência ao governo anterior a ser mais independente e mais combativo face ao governo, retomou a formação de comissões de fábrica e realizava greves, ainda que fosse de forma isolada, para mostrar que não era submisso ao governo, apesar de seus apelos.

Nesse cenário, a política de conciliação adotada por Vargas tornou-se mais difícil de ser executada. Para Fausto (2010), o presidente foi condicionado a contexto de contradições, pois, de um lado, não podia ignorar a situação da classe trabalhadora, dado o alto custo de vida; de outro, precisava tomar medidas impopulares para conter a inflação. Para esse autor, a possível resistência de Vargas ao capital estrangeiro e a defesa do projeto do desenvolvimento nacional desagradaram em cheio a ala conservadora e defensora do capital estrangeiro e à proporção que o presidente ia perdendo o apoio da base que o ajudou a se eleger, procurava se aproximar da classe trabalhadora, por meio de estabelecimento de laços mais sólidos, apelando inclusive para a organização dos trabalhadores na luta contra as especulações gananciosas do capital estrangeiro, o que levou ao acirramento da crise política e econômica e e eclosão das greves de trabalhadores.

Desse modo, o movimento grevista pelas questões salariais foi incorporando outros setores, e, à medida que o movimento se fortalecia, a ala conservadora falava em ameaça de “revolução social,” e acusava o governo de querer tirar proveito da greve. Para Fausto (2010), ao optar por discursos e medidas que se chocavam com os interesses da ala conservadora, ele acirrou os conflitos, o que fez crescer o movimento em defesa da sua renúncia à presidência. Com a perda de sua base de sustentação, Vargas acabou cometendo suicídio em 1954.

Com a morte de Vargas, Juscelino Kubitschek, do PSD, considerado herdeiro de Vargas, foi eleito presidente da república, iniciando o mandato em 1956, tendo como vice João Goulart, do PTB. Na compreensão de Basbaum (1991), foi uma eleição em que o poder do dinheiro foi posto em ação através dos bancos, agora interessados na política como instrumento de conquista do poder.

Na esfera ideológica, de acordo com Cardoso (1978), logo que assumiu o governo, Juscelino Kubitschek deixara claro que seu objetivo primeiro era combater os ideais comunistas, ao enfatizar que o intuito de seu Programa de Metas era defender o modo de viver, contra a ofensiva de ideologias contrárias às crenças cristãs e às instituições democráticas.

Juscelino Kubitschek iniciou seu governo prometendo desenvolvimento dentro da ordem. Assim, o desenvolvimento econômico, proporcionando riquezas e bem-estar social, combateria nas próprias origens as ideias subversivas, sobretudo as comunistas, consideradas como as que poderiam solapar as instituições democráticas.

Embora não se opusesse aos interesses da burocracia sindical, cuidou de limitar as explosões grevistas. Mas, na visão de Fausto (2010), ao perceberas dificuldades em se articular, impostas pelo governo, o movimento de organização dos trabalhadores começou a criar organismos que pudessem atuar paralelamente à estrutura social, então surgiu o Pacto de Unidade Intersindical (PUI) em 1955, em São Paulo, e o Pacto de Unidade e Ação (PUA), no Rio de Janeiro.

Basbaum (1991), em análise acerca do governo de Juscelino, aponta como problema a inversão da proposição, que afirmava: “um povo rico faz uma nação rica”, acreditando que uma nação rica é que faz o povo rico, quando na verdade em seu governo o povo ficou mais pobre. Para que o Brasil fabricasse automóvel, confundiu expansão industrial com industrialização e desenvolvimento nacional; não fez a Reforma Agrária necessária ao desenvolvimento nacional e à expansão industrial; e, finalmente, o mais grave de todos os problemas: manteve a Instrução 113 aprovada no governo de Café Filho, permitindo a entrada do capital estrangeiro em condições privilegiadas em detrimento do capital nacional.

Em decorrência das medidas tomadas, o governo de Juscelino Kubitschek chegou ao seu final em ruína, principalmente no que tange a questão ideológica do seu projeto desenvolvimentista, pois, se de um lado a indústria alcançou bons resultados, de outro, a classe trabalhadora, de um modo geral, ficou mais pobre, principalmente com o crescimento da inflação, o que provocou reações contrárias por parte da classe trabalhadora, tanto que não conseguiu eleger seu sucessor, revelando que o entusiasmo de seu Programa de Metas não empolgou a grande massa.

Na disputa pela presidência em 1960, Jânio Quadros¹³ conseguiu se eleger com a promessa de renovação na política brasileira. Para Cardoso (1978), a ideologia que sustentou seu breve período de tempo na presidência foi fincada na suposição da identidade do governo com o povo, e para tanto se apresentava como intérprete da vontade do povo. Assim sendo, seu foco foi o fortalecimento do desenvolvimento nacional, com atuação em diversos aspectos.

¹³ Jânio Quadros havia sido eleito governador de São Paulo em 1954, pelo Partido Democrático Cristão- PDC e do então minúsculo Partido Socialista Brasileiro- PSB, derrotando os candidatos de outros partidos, causando supressa a seus adversários. Para se eleger, Jânio adotou como lema de sua campanha- “a do tostão contra o milhão “associada à bandeira da luta contra a corrupção. Cujo símbolo adotado foi o de uma vassoura.

Na questão externa, sua proposta procurava atender para os interesses de todas as nações, consideradas subdesenvolvidas, e pensar o desenvolvimento como parte de um conjunto, cuja estratégia foi do estreitamento e da solidariedade, o que exigiria, além do esforço conjunto, a desideologização das relações internacionais. Só assim, seria possível comercializar com todos, independentemente de suas posições ideológicas.

Nessa mesma perspectiva de análise, Cardoso (1978) destaca que numa leitura bem profunda dos discursos de Jânio Quadros era possível perceber que este tinha como pressuposto inquestionável a ordem, as leis e instituições; o problema das instituições para o governo estava em seu funcionamento, por isso, queria reformá-las para que pudessem contribuir com a preservação da ordem. Sendo assim, os trabalhadores estavam diante de uma proposta de despolitização dos sindicatos, que deveria contemplar também o Ministério do Trabalho, o qual deveria se transformar num centro de mão de obra técnica.

Todavia, a defesa dessas ações não foram o suficiente para impedir que o governo perdesse sua base política de apoio, uma vez que os partidos que faziam oposição ao seu governo constituíam a maioria no Congresso, o que dificultou ainda mais suas pretensões. Segundo Fausto (2010), o presidente agia sem consultar as lideranças, sobretudo as dos partidos que o apoiavam e, além disso, ainda mostrara simpatia pela questão agrária, motivo de preocupações por parte dos latifundiários.

Mediante essas dificuldades, Jânio Quadros renunciou em agosto de 1961, e em seu lugar assumiu o vice-presidente eleito: João Goulart, o mesmo que havia assumido o Ministério do Trabalho no governo Vargas com a incumbência de se aproximar dos trabalhadores, o que de fato ele cumpriu. Por essa razão, e considerando que o conservadorismo permeava todos os partidos políticos e, em particular, entre os militares, a sucessão de João Goulart à presidência gerou muitas preocupações, desencadeando uma grande disputa em torno do cargo mais alto da nação.

O apoio para a posse de João Goulart veio do Exército, desencadeando o que Fausto (2010, p.) denomina de “batalha da legalidade em torno de sua posse”. A solução encontrada pelo Congresso, como condição de João Goulart tomar posse, foi transformar o regime presidencialista em parlamentarista como condição para limitar seus poderes. Para Fausto (2010), essa mudança de regime ocorreu com rapidez bastante impressionante, mas o ato que estabeleceu o parlamentarismo previa a realização, em 1965, de um plebiscito em que a população iria decidir sobre a volta do presidencialismo. Sendo assim, Goulart iniciou uma campanha visando à antecipação do plebiscito. Enquanto isso explodia greves em diferentes regiões do país contra a inflação e por melhorias salariais.

Em decorrência dessa situação, iniciou-se a campanha contra o parlamentarismo e pela volta do presidencialismo. Então foi realizado um plebiscito em janeiro de 1963, tendo a população decidido pela volta do sistema presidencialista; solto das amarras do parlamentarismo, João Goulart começou a formar sua equipe de governo.

As Reformas de Base que seu governo pretendia implementar dividiram o país entre os que as queriam e os que discordavam desse processo reformista. Estes tinham mais força e começaram a divulgar que com as reformas o governo iria implantar no Brasil uma república sindicalista e com ela o comunismo, conforme destaca Basbaum (1976), desencadeando uma campanha para derrubá-lo o mais rápido possível, o que se concretizou em abril de 1964.

No Campo, as primeiras formas de expressão coletiva do descontentamento da população camponesa diante das injustiças sociais e econômicas foram através de movimentos, como o cangaço e o messianismo. O primeiro contra a dominação política e o segundo, de cunho religioso, também retratou as formas de descontentamento com as condições de vida da população camponesa. Para Ianni (1979), esse descontentamento apareceu de modo mais ou menos inesperado e insólito, dependendo das condições sociais e econômicas. Para o autor, talvez esse possa ser considerado uma das primeiras formas de manifestação coletiva em face das situações de extrema pobreza.

De acordo com Fernandes (1979), essa situação ocorreu em função da modernização da economia agrária, que, por si só, não representou um fator de mudança estrutural tampouco afetou profundamente a concentração social da renda e do poder. Nesse sentido, destaca o autor que

[...] a espécie de mudança social que encontra oposição mais obstinada nos círculos privilegiados do meio rural é a que poderia afetar a estrutura da economia, da sociedade e do poder. Na verdade, as formas extremas de desigualdades socioeconômicas, cultural e política, imperantes no mundo agrário brasileiro, constituem requisitos *sine qua non* para reprodução social do trabalho não pago, semipago ou pago de modo ultradepreciado (FERNANDES, 1979, p. 119).

Ianni (1979), ao analisar as condições ideológicas impostas pelo processo de industrialização para transformar o trabalhador rural em trabalhador assalariado, ressalta que ideologicamente o trabalhador rural, antes do desenvolvimento do processo de industrialização, encontrava-se vinculado ao fazendeiro, aos meios de produção, aos outros trabalhadores e suas famílias. Nessas condições, ele se compreendia como membro de um nós, fortemente carregado de valores e de relações comunitárias, embora não se apropriasse, a não ser de uma pequena parcela de seu trabalho. Todavia, as relações sociais estabelecidas,

inclusive com o próprio fazendeiro, eram carregadas de significados e valores específicos da fazenda com predominância das relações face a face.

Se durante o Estado Novo os coronéis foram alijados do poder político, uma vez que seu poder era baseado, majoritariamente, no tráfico de votos, o que foi suspenso com a instalação do regime ditatorial, após esse período, eles voltaram a exercer influências, mas através dos partidos políticos, em particular do Partido Social Democrata (PSD), que abrigava coronéis e fazendeiros (SOUZA, 1990).

Ocorre que a cana de açúcar, após a Segunda Guerra Mundial, teve seu preço bastante elevado, o que levou à expulsão de camponeses de suas terras para o plantio da cana. Estes trabalhadores, expulsos ou despejados, foram obrigados a trabalhar nos canaviais, recebendo salário muito baixo.

No Nordeste, esse processo de transformação do camponês em trabalhador assalariado e desprovido dos instrumentos da produção foi visto com bastante clareza em relação ao trabalho com a cana de açúcar e ao fato de ele passar por vários processos de transformação até chegar à condição de assalariado. E foi no Nordeste que surgiram as Ligas Camponesas como forma de reação às condições de vida extremamente adversas a que foram obrigados a se submeter.

Por outro lado, a estrutura político-partidária posta pela Constituição de 1946 contribuiu para que massas urbanas em estados do Nordeste começassem a escapar do controle dos coronéis, a exemplo do estado de Pernambuco, que pode ser considerado um caso sintomático e simbólico, comprovado através das sucessivas vitórias de Miguel Arraes¹⁴. Primeiro, como prefeito da cidade de Recife em 1958, depois como governador em 1962, por meio de uma coalizão que incluiu PTB, PCB e PSD, vencendo candidatos das oligarquias, os quais controlavam o poder político nesse estado, considerado como o principal da região Nordeste. E, à medida que as massas urbanas escapavam do controle político dos coronéis, lideranças populistas conquistavam espaços políticos na região. Com a expansão e vitórias do populismo trabalhista urbano, teve início o progressivo processo de politização dos camponeses e assalariados do campo.

A mobilização dos camponeses, sobretudo através das Ligas e do sindicato rural, inseriram os camponeses nos debates políticos que tiveram maior repercussão com a realização de vários eventos: I Conferência Nacional dos Trabalhadores Agrícolas, em 1953; I Congresso Nordestino de Trabalhadores Rurais em 1954, II Conferência Nacional de

¹⁴ Miguel Arraes foi advogado, economista e político. Como político exerceu o cargo de prefeito da cidade de Recife e governador de Pernambuco e deputado estadual e federal. Foi também lutador contra a ditadura militar.

Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, também em 1954, momento em que foi criada a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB); I Congresso de Camponeses em 1955e, I Conferência Nacional da ULTAB (SIGAUD, 1981).

O período de 1946 a 1964, conforme Medeiros (1989), é considerado um marco na organização das lutas camponesas, quando formas de lutas se deram de modo mais articulados e abrangentes possibilitando aos camponeses fazerem a crítica de suas situações de vida e das condições de trabalho no campo. Também foi esse período em que foram construídas bandeiras de lutas centrais, que permanecem até hoje como pauta de luta, como a Reforma Agrária, por exemplo.

Como representante político da classe trabalhadora, o PCB, na década de 1950, sobretudo, no governo de Juscelino Kubitschek sob o impacto das mudanças em âmbito internacional se propôs fazer uma crítica radical em relação às suas próprias concepções conciliadora e defensora do Estado democrático. De acordo com Medeiros (1989), no início dos anos de 1950, o PCB passou a revisar suas posições e a defender o confisco da terra dos latifundiários, seguido de sua distribuição aos camponeses sem terra ou com pouca terra.

Nesse contexto, a Reforma Agrária começou a ser entendida como transformação radical da estrutura agrária e como condição para liquidação do monopólio da terra e das relações pré-capitalistas de trabalho, se constituindo em bandeira de luta central para o Partido. Para enfrentar essa situação, o PCB defendia a necessidade de constituição de uma frente única que fosse capaz de reunir todas as forças interessadas em combater o imperialismo norte-americano, isso porque o Partido considerava a vinculação dos setores capitalistas com o imperialismo a contradição fundamental da sociedade brasileira e as relações de produção “semifeudais” na agricultura.

Por ocasião do seu IV Congresso, em 1954, o PCB abordou as questões relativas à Reforma Agrária, contidas entre os pontos 38 e 46. O ponto 38 previa o confisco de todas as terras dos latifundiários e a entrega dessas terras (gratuitamente) aos camponeses. O ponto 39 criticava de forma explícita as formas “semifeudais” existentes no campo brasileiro.

Outro elemento que exerceu um papel fundamental na organização e resistência dos camponeses foram as Ligas Camponesas. Seu surgimento ocorreu no bojo da crise que atingiu o projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek e se aprofundou nos governos seguintes, antes do golpe militar de 1964. Basbaum (1991) destaca que as Ligas apareceram para lutar contra a ação dos latifundiários e usineiros que, além de não cumprirem a legislação trabalhista em vigor, ainda agiam com violência caso algum trabalhador ousasse levantar a voz contra o processo de exploração a que era submetido.

Essa situação contraria as teses que os consideravam como sujeitos passivos diante das injustiças sofridas, ignorando o peso da dominação a que eram submetidos, sobretudo, no âmbito político, que os impossibilitava reagir de forma organizada e coletiva. Foi então que até que conseguiram criar a Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco, em 1955¹⁵, a qual mais tarde se transformou nas Ligas Camponesas, instrumento político de reivindicação dos camponeses. Além disso, à proporção que lutavam para que suas reivindicações fossem atendidas, expunham também as contradições e as injustiças sociais existentes.

Stédile (2012) afirma que as Ligas, apesar de manterem estreitas relações com a ULTAB, divergiam em relação aos seus objetivos. Enquanto visavam despertar a conscientização política dos camponeses, a ULTAB se configurava como organização do tipo clássica. Além disso, se constituía em uma experiência que o PCB já havia posto em prática no período de 1945 a 1947, sem obter bons resultados. As divergências entre as Ligas e a ULTAB provocaram inevitavelmente o choque político-ideológico entre as duas organizações.

Tais divergências ficaram bastante claras no Congresso de Belo Horizonte em 1961¹⁶, ocasião em que os camponeses mostraram que não queriam saber como se realiza uma Reforma Agrária, mas sim discutir uma maneira de impor imediatamente a Reforma Agrária radical, aprovando o lema “Reforma Agrária na lei ou na marra”, proposta defendida pelos camponeses das Ligas.

A partir de 1964, as Ligas Camponesas quase deixaram de existir, pois eram politizadas e independentes do Estado, por isso, foram postas na clandestinidade. Contudo, antes mesmo do regime militar já estavam enfraquecidas. Para Stédile (2012), Basbaum (1986) e Medeiros (1989), a falta de unidade foi uma das causas de seu enfraquecimento, levando-as a uma crise interna. Nessas condições, elas só conseguiram manter uma forte atuação, em alguns estados do Nordeste, como Pernambuco e Paraíba.

Ressalta-se que o contexto político em que surgem as Ligas Camponesas também ajudou no surgimento e expansão do sindicalismo rural. Na visão de Basbaum (1986), João Goulart ao assistir o encerramento do Congresso dos Camponeses em Belo Horizonte, em 1961, logo percebeu a força política dos movimentos e imaginou que seriam mais fortes se

¹⁵ De acordo com Stédile (2012), até 1954 eram poucas as organizações camponesas que funcionavam e pouquíssimas conservavam o nome de ligas, com exceção da liga Camponesa de Iputinga, localizada em Recife, que resistia apesar das prisões de seus líderes e da constante suspensão de suas atividades.

¹⁶ Na visão de Stédile (2012), esse foi o congresso camponês mais importante, não só por ser o primeiro, mais principalmente, por ter sido unitário, ou seja, juntou todas as forças progressistas.

fossem oficializados, o que ocorreu quando foi decretada a sindicalização rural, sob égide e proteção do Ministério do Trabalho.

Para Ianni (1984), o Sindicato Rural surgiu mais como resultado combinado das reivindicações do trabalhador e da atuação do Estado. Assim sendo, ele se configurou como uma técnica social de institucionalização das relações de produção, segundo as exigências do Estado. Isso explica o porquê de somente a partir do Estatuto do Trabalhador Rural, em 1963, terem sido sistematizadas as condições de contrato de trabalho e sindicalização no campo, pois, como já destacamos, a CLT, em 1943, não manifestou preocupação com o camponês.

Na interpretação do autor, os sindicatos cresceram mais rapidamente que as Ligas, por disporem de maior aporte de recursos financeiros advindos de partidos políticos, especialmente do PCB e PTB, e de setores da Igreja Católica; todos interessados em criar e fortalecer suas bases políticas no campo. Com esse objetivo, desencadeou-se uma verdadeira disputa entre as forças sociais políticas no campo, pela representatividade dos camponeses.

Nestas novas condições, a sindicalização rural começou a se multiplicar por todo o país, ao mesmo tempo em que desencadeou uma disputa entre as forças políticas que atuavam no campo, em busca de reconhecimento de “seus sindicatos”, considerando que a legislação só permitia a existência de um sindicato. Em tese, seria reconhecido aquele que primeiro enviasse a documentação exigida pelo Ministério do Trabalho. De acordo com Medeiros (1989), essa competição se acirrou ainda mais a partir da realização do I Congresso Nacional dos Camponeses, em 1961, com apoio financeiro do governo federal, uma vez que este se mostrava preocupado com a possibilidade de o movimento camponês fugir da tutela do Estado.

No governo de JK houve discussões no sentido de que as políticas estatais existentes, que regulavam as relações de trabalho nas cidades, chegassem até o setor da agricultura. Ocorre que o processo de modernização no campo se dava pela via da agricultura, logo, não se estruturou nos moldes do setor industrial nas cidades com os operários organizados em sindicatos, conforme já destacamos, especialmente no período de 1930 a 1940.

De todo modo, frações da classe dominante agrarista, representada pela Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), se posicionaram contrárias a essas discussões, sob a alegação de que a natureza das atividades exercidas na agricultura dificultava a criação de qualquer organização representativa. De acordo com a SNA, a agricultura, por ser considerada uma profissão, não poderia ter representatividade classista. Além disso, no campo as relações eram baseadas em laços de afetividade, portanto, a representatividade agrícola poderia dividir patrões e empregados, e, por essa razão, deveria ser evitada.

Em sintonia com esses argumentos da SNA, foi criada a Confederação Rural Brasileira (CRB) em 1951, por não se constituir enquanto sindicato, ficando, portanto, fora da chancela do Ministério do Trabalho e atrelada ao Ministério da Agricultura. Por meio de sua criação, a classe agrarista ampliou sua influência nos órgãos estatais para dificultarem a organização dos camponeses em sindicatos.

As dificuldades impostas não impediram a organização dos camponeses, principalmente com o debate sobre a questão agrária dos anos 1960, após a realização do I Congresso dos Lavradores e Camponeses em 1961, considerado um marco histórico das lutas sociais no campo. À medida que as discussões sobre a Reforma Agrária se intensificavam, despertavam os interesses, sobretudo de entidades patronais, como a CRB e a antiga Sociedade Rural Brasileira (SRB), criada em 1919 para representar os interesses da elite agrarista de São Paulo, porém com influência e atuação para além do Estado.

A CRB, após as repercussões da questão agrária discutida no I Congresso de Camponeses, em Belo Horizonte, e diante de uma forte pressão pela distribuição fundiária, advinda das organizações camponesas e de setores da sociedade cível e política, se viu obrigada a elaborar seu próprio projeto de Reforma Agrária em consonância com os interesses de seus filiados. Para tanto, apresentou por ocasião da IV Conferência Rural, a Reforma Agrária como tema principal do evento, que resultou num documento denominado “Diretrizes para um Plano de Ação”. Nele a agricultura aparece como vítima dos descasos dos governos anteriores que priorizaram a industrialização, rejeitando propostas de modificações constitucionais que previam a indenização em títulos de dívidas pública para as desapropriações por interesse social.

Na visão de Ramos (2011), a originalidade e legitimidade dessa proposta estavam assentadas no fato de que quem a anunciava se constituía em porta-voz da agricultura brasileira, colocando-se como conhecedor dos reais problemas no campo. Todavia, um mês após a Conferência, o governo federal criou o Conselho Nacional da Reforma Agrária (CNRA), com a finalidade de traçar as diretrizes para um plano de Reforma Agrária. Não por acaso, o CNRA estava vinculado ao Ministério da Agricultura, sem representantes dos camponeses entre seus membros, adotando um tom conciliador entre a proposta da CRB e as medidas implementadas durante o governo de João Goulart.

Esse tom conciliador só foi abalado com a criação da Superintendência para a Reforma Agrária (SUPRA), uma vez que sua criação implicou a extinção de órgãos com os quais a CRB contava com seus apoios, dentre eles estava o CNRA e o Serviço Social Rural – SSR, desencadeando o aumento de críticas ao governo João Goulart e a conclamação para a

união da classe ruralista. Do ponto de vista ideológico, a CRB não poupava esforço para tentar convencer a sociedade de que os problemas da agricultura eram de ordem nacional; exaltava para a toda a sociedade o benefício que sua proposta traria e, para isso, contava com importantes veículos de comunicação.

Por temer o movimento organizativo dos camponeses, a SRB¹⁷, que antes estava voltada para o encaminhamento de demandas, fazendo pressão sobre o Estado em defesa dos interesses do setor para impedir a organização dos camponeses, redimensionou suas ações para incorporar a luta contra a expansão da legislação trabalhista ao campo, sobretudo a sindicalização rural e a Reforma Agrária, sob a alegação de que a interferência do Estado nas relações sociais e trabalhistas no campo iria provocar catástrofe, como por exemplo, a desorganização da produção e da economia.

Outra forte influência no campo provinha da Igreja Católica, tendo em vista os valores que defendia não entravam em confronto com os valores dos grandes proprietários de terra. A partir da década de 1950, sua autoridade moral e influência, até então, pouco contestadas, sofreram abalos significativos, obrigando-a a modificar suas ações para não perder o controle sobre os camponeses. Mas, para isso, necessitava, no plano ideológico, criar um discurso que lhe servisse como elemento de força.

Tentando esconder a luta de classes no campo, a igreja defendia que a correção dos “desajustamentos” era possível através da aplicação “justa” de seus ensinamentos, e que também era preciso encontrar soluções pacíficas para os conflitos sociais sem a necessidade do uso da violência. Logo, a dignidade humana aparece como parte da essência da questão social, que, para ser vivenciada, necessitava da garantia dos direitos do homem, dentre os quais, a propriedade particular, e é aí que se situa a questão agrária.

Entretanto, ao analisar a questão da população camponesa, ficou constatado que esta pouco foi beneficiada pelas leis sociais, vivendo em condições que feria a dignidade da pessoa humana. Ao manifestar sua preocupação, a igreja desejava se transformar em porta-voz dos direitos humanos, tarefa que deveria ser aceita por todos. Para realizar seu projeto, criou a Ação Católica Rural (ACR), por ocasião da I Semana Ruralista, realizada em setembro de 1950, como agente viabilizador de seu projeto. Contudo, essa missão não poderia ser executada como mero plano no âmbito da assistência social isolado da política, e assim entra em cena a LEC como o elemento responsável pelas ações políticas que possibilitariam a ampliação dos espaços de atuação e sua caminhada rumo à reforma social agrária.

¹⁷Cabe lembrar que desde o Estado Novo, com apoio da SRB, o governo voltou sua atenção para a escola rural, como canal de difusão ideológica, sem descuidar dos princípios da moral e do civismo.

Desproletarizar os operários do campo configurou-se como um dos objetivos da igreja e tornou-se palavra de ordem da ACR quem deveria se envolver de corpo e alma com o governo e os proprietários rurais. Medeiros (1989) revela que, durante toda a década de 1950, era visível, nos documentos eclesiais e nos encontros episcopais, que suas ações se concentraram em torno da preocupação com a situação dos camponeses, no que tange às “estruturas sociais injustas”. Essas preocupações revelaram um lado mais sensível da igreja com as questões sociais, em função do avanço das forças de esquerda no campo.

Considerando-se essa presença das ideias de esquerda a igreja passou a disputar espaços político ideológicos para não perder o apoio da classe camponesa, mas, em nome dos direitos humanos e dos cristãos, elegeu as Ligas à categoria de inimiga, por serem consideradas comunistas.

Seguindo esse entendimento, a Igreja se volta para o trabalho organizativo e mobilizador no campo, através da criação de um setor de sindicalização rural com o intuito de mobilizar e treinar líderes para atuar em sindicato. Foi com essa visão que entrou no campo de disputa com outras forças sociais. Para exercer sua missão, primeiramente precisou se articular internamente com os próprios movimentos que criou, como o Movimento de Educação de Base (MEB), a Ação Católica Rural (ACR) e a Liga Eleitoral e Católica (LEC). Contava com estes para alargar seu universo ideológico. De todo modo, as discussões se acirraram ainda mais, após aprovação do Estatuto da Terra, em 30 de novembro de 1964¹⁸.

Martins (1985) salienta que houve uma coincidência entre a mudança na posição da igreja e a elaboração do Estatuto Terra, sob a responsabilidade do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), em relação à propriedade da terra. Se até 1963 a igreja adotava uma postura intransigente na defesa da propriedade, após 1963 sua posição mudou, conforme pode ser constatado através do documento pastoral da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Nele há o reconhecimento por parte da Igreja de que a desapropriação da terra não era tão ruim assim, e que esta poderia ser paga em títulos da dívida pública. Essa recomendação surpreendente coincide com a posição do Estatuto da Terra, pois neste a desapropriação da terra, por interesse social, podia ser feita mediante pagamentos em títulos da dívida.

¹⁸ Na visão de Martins (1985), o Estatuto da Terra é basicamente uma proposta de munir o Estado de instrumentos que lhe possibilitassem administrar os conflitos sociais no campo, embora tenha sido a força da pressão dos trabalhadores que levou o governo a criá-lo para promover a desapropriação das terras por interesse social, o que fica evidente na mensagem do governo, ao encaminhar a proposta ao Congresso Nacional. Nela, apesar de se manifestar o reconhecimento da questão agrária como um problema social no campo, para o governo o problema não estava na existência do conflito, mas na sua manipulação por grupos políticos estranhos à realidade do campo, em suma, pelos infiltrados, os subversivos.

Considerando que a propriedade da terra teve um papel fundamental no golpe de 1964, basta lembrarmos de alguns eventos promovidos pela SNR, dentre eles, a “marchas da família com Deus pela liberdade”. Importa lembrar também que a SNR apesar de passar por um processo de modernização, em termos ideológicos, ainda congregava uma ala de conservadores.

Palmeira (1989), em análise sobre a modernização, Estado e questão agrária, salienta que o processo de modernização da agricultura, conduzida pelo Estado, promoveu transformações do próprio Estado, no que se refere à aprovação de legislações específicas para o campo, como foi o caso do Estatuto do Trabalhador Rural e do Estatuto da Terra, frutos de um longo processo de lutas sociais e políticas, mas que também se constituíram em estratégias para tentar desmobilizar os camponeses.

Decorrente desse movimento, no Nordeste, em 1959, foi criada a SUDENE, que, na visão de Ianni (1984), surgiu em um contexto no qual se revelava de modo particular e aberto o intenso antagonismo da sociedade nordestina às desigualdades econômicas e sociais adquiriram conotações políticas. Desse modo,

No momento em que camponeses e operários rurais deixaram de acomodar-se às velhas soluções do estilo oligárquico (consubstanciadas nos padrões de controle social e liderança política próprios do coronelismo), nesse momento os grupos dominantes no Nordeste e o governo (incluindo, legislativo e executivo) decidiram agir politicamente, no sentido de controlar as tensões crescentes na região (IANNI, 1984, p. 210).

Com a criação da SUDENE, surgiu uma nova ideologia na região em contraposição à ideologia agrarista, que legitimava a dominação do setor agrário, ou seja, a ideologia reformista e industrialista, propriamente burguesa e coerente com o capital industrial, polarizada em temas, como: a industrialização; a modernização das estruturas político-administrativas, tanto em nível estadual como municipal, sem desconsiderar ou minimizar a importância de suas outras condições (econômica e política), que tornaram necessária a sua criação, assim como a do Instituto Nacional de Integração e Colonização em 1954, a da Superintendência da Política Agrária (SUPRA) em 1962, e do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) em 1964.

Outra influência na organização dos camponeses foram os programas financiados por instituições norte-americanas, presentes no campo desde os anos de 1940, quando começara ser desenvolvidos cursos de alfabetização e treinamento profissional, contando, inclusive, com o apoio da Igreja Católica.

No início da década de 1961, foi criado no Brasil o Instituto Americano de Desenvolvimento e Sindicalismo Livre (American Institute for Free Labor Development¹⁹), patrocinado financeiramente por empresas e multinacionais, o qual tinha como um de seus focos de atuação a formação de sindicatos anticomunistas e a conciliação entre patrões e empregados (RAMOS, 2011). Dreifuss (1981) sinaliza que, no combate ao comunismo, essa agência no Brasil fazia um trabalho de coletar informações sobre a atuação dos líderes sindicais.

Como podemos perceber, o poder público, por meio do Estado, criou órgãos e desenvolveu políticas que na prática beneficiaram mais a agricultura em consonância com os interesses do capital industrial no campo, ao mesmo tempo que, diante da organização dos camponeses, criou estratégias no sentido de desmobilizar a classe camponesa. Mediante essa situação, vejamos como esse movimento se expressa na educação rural.

No âmbito da educação nacional, a década de 1950 foi marcada pela disputa entre os defensores da escola pública *versus* escola privada, em torno da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), cuja proposta foi dada entrada no Congresso Nacional em 1948. Do lado da escola pública destacou-se o educador Anísio Teixeira, que, a partir de 1952, assumiu a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 1951.

Foi nessa condição que Anísio Teixeira participou do I Congresso Estadual de Educação Primária, realizado na cidade de Ribeirão Preto em São Paulo, onde proferiu a Conferência intitulada “A escola pública, universal e gratuita”. Este evento se configurou como mote para a reação dos defensores da escola privada, encabeçado por intelectuais da Igreja Católica, que passaram a fazer ao conferencista, dentre outras acusações, a de defensor dos ideais comunistas, exigindo que ele deixasse o cargo que ocupava.

À medida que se acirravam os ataques a Anísio Teixeira, ele, para se defender, esclareceu os fatos mostrando a diferença entre sua visão de educação e a do marxismo, evidenciando sua discordância em relação à teoria da luta de classes e que jamais defendera o monopólio estatal da educação. Saviani (2007), analisando esse conflito, sinaliza que em relação a Anísio Teixeira estava em pauta, não a pessoa dele, com suas ideias e convicções, mas o que ele representava,

¹⁹ Segundo Ramos (2011), essa agência contava com agências em vários países da Americana Latina

[...] e que estava resumido no título de sua conferência: a luta pela implantação e consolidação de uma escola verdadeiramente pública, universal e gratuita. E a igreja sentiu-se ameaçada, pois interpretou que, universalizando-se a escola pública e gratuita, ela se estenderia a todos e atenderia a todas as necessidades educacionais da população. [...] Daí a concluir que os defensores da escola pública eram adeptos do socialismo e do comunismo era apenas um passo. Passo que foi dado não somente rapidamente, mas sofregamente, quando consideramos a virulência cega dos ataques (SAVIANI, 2007, p. 288).

Para além dessas duas correntes, disputando seus interesses no processo de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), surgiu também a tendência socialista, com expressiva liderança de Florestan Fernandes²⁰. Essa tendência compreendia a educação a partir de seus determinantes sociais, sendo considerada fator de transformação, de modo que seu esforço contribuiu para que as discussões sobre a LDB adentrassem nos sindicatos operários e nas massas populares, o que intensificou os movimentos em disputa em torno da LDB.

Na esfera econômica, a defesa era que a educação deveria se adequar ao projeto desenvolvimentista econômico, embora não fosse considerada como condição prévia para o desenvolvimento econômico, a vinculação entre questões econômicas e as questões educacionais, historicamente fizeram com que a primeira colocasse suas necessidades, e a segunda fosse se modificando para atendê-las.

Considerando-se essa tendência na educação, todos os níveis de ensino deveriam ser modificados e a proposta foi de torná-los mais práticos, para aproximar a escola da realidade nacional. Para atingir esse objetivo:

A escola deve preparar cada um, de acordo com seu talento, para ser capaz de desempenhar as tarefas que lhe incumbem no desenvolvimento. Há uma qualificação que é básica para esta finalidade e que perpassa todos os níveis escolares: a técnica. Para ela, principalmente, se devem voltar às atenções dos educadores. [...] se o desenvolvimento precisa de técnicos, que a educação lhe forneça os técnicos de que carece, no tipo e na qualidade solicitada (CARDOSO, 1978, p. 222).

Constatamos na citação, que a ideologia do desenvolvimento do período de JK teve como grande preocupação o ensino técnico, desencadeando críticas ao ensino médio, de reservar espaços às disciplinas humanistas, que em nada contribuía com a vida prática dos jovens. Ideologicamente, vê-se que não tem cabimento formular o ensino médio tendo como parâmetro o ensino superior, uma vez que somente os mais bem-dotados conseguiriam alcançá-lo.

²⁰ Florestan Fernandes foi militante da educação pública. Na elaboração da LDB de 1961, proferiu várias conferências sobre o projeto de lei que se transformou na primeira LDB.

Logo, seria necessário incrementar cursos técnicos desde o ensino primário, com a finalidade de oferecer orientação profissional. Com essa proposta “desenvolvimentista” se estava pressupondo que a grande maioria dos jovens cursaria apenas o ensino primário, ingressando logo em seguida no mercado de trabalho. Desse modo, a educação se constituiria em uma das metas de sustentação do setor industrial.

Jânio Quadros pretendia ainda, por meio do ensino primário, atacar um problema considerado crônico no Brasil: o analfabetismo. Sua erradicação seria o primeiro passo para a elevação da cultura. Em relação ao ensino médio, era preciso eliminar dois dos principais obstáculos: as barreiras de classes, no que tange à estanque distinção entre uma etapa mais avançada e outra puramente vocacional, e o aparelhamento das escolas de nível médio para atender às necessidades do mercado de trabalho.

Para Cardoso (1978), com essa visão Jânio Quadros aprofundou o debate acerca da vinculação entre desenvolvimento e educação; o primeiro não era o centro de suas reflexões, mas a educação era vista como elemento básico para a reestruturação da sociedade, porém, sem lhe atribuir tratamento utilitarista ou imediatista. Nessa perspectiva, a educação foi considerada elemento indispensável para o projeto de desenvolvimento voltado para a integração nacional no breve governo de João Goulart.

Por todas essas diferentes concepções de educação seus defensores lutaram para que fossem contempladas no texto da nova Lei de educação. Desse modo, o projeto esbarrou numa correlação de forças. A proposta do projeto, que fora enviado ao Congresso em 1948, por divergências políticas e ideológicas, foi arquivada em 1949, em consequência do parecer dado por Gustavo Capanema, ao apontar para a necessidade de o referido projeto ser aprovado com as devidas emendas. Somente em 1951 foi desarquivado, mas tramitou ainda por cinco anos na Comissão de Educação e Cultura até ser apresentado, em 1956, o relatório por parte da comissão encarregada de estudá-lo.

Foi durante esse processo que os defensores da escola privada, sob a tutela da Igreja Católica, se mostraram decididos a fazer valer de forma hegemônica seus interesses no texto da Lei. Conforme aponta Saviani (2002), o marco do acirramento desse conflito foi o discurso proferido pelo padre Fonseca e Silva, ocasião em que este insurgiu contra a filosofia do INEP, dirigido por Anísio Teixeira, e teceu críticas ao I Congresso de Educação Primária. A partir de então, desencadeou-se um conflito entre escola pública e escola privada, que polarizou a opinião pública.

Do ponto de vista ideológico, conforme destaca o autor, ocorreu uma mudança de rumo, com a correlação de forças centradas mais nos partidos ideológicos (Igreja, Imprensa,

Associações e outros) do que nos partidos políticos, mas chegou até o Congresso, dividindo os parlamentares. Finalmente foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 4.024/1961. Na interpretação de Saviani (2002), o texto da Lei aprovado não correspondeu plenamente às expectativas dos grupos em disputa foi antes uma estratégia de “conciliação” na democracia restrita. Nessa mesma linha de raciocínio, Freitag (1986) destaca que a Lei procurou atender em parte aos interesses de uma burguesia nacional e das frações de classe mais tradicionais, ligadas ao capital internacional.

Em seu art. 2º, a LDBN proclamava a educação como direito e dever de todos, sem considerar a exclusão existente fora e dentro das escolas. Freitag (1986) nos oferece um exemplo que configura bem essa situação: em 1960, de cada 1000 crianças que ingressavam na então primeira série do ensino primário, somente 239 chegavam à quarta série e dessas, apenas 152 conseguiam chegar ao primeiro ano do então ginásio. Esses dados revelam uma alta seletividade das crianças que conseguiam ingressar na escola. Dados divulgados em 1964, no Censo Escolar (BRASIL, 1964), retratam uma situação em que em 1964 apenas dois terços das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas em uma escola; cerca de 5 milhões não estavam escolarizadas e 3,3 milhões sequer tinham visitado uma escola na vida.

Mesmo diante dessa situação, com a aprovação da Lei, os debates se concentraram na organização do ensino. Ocorre que a problemática do desenvolvimento nacional acrescentou novas exigências à educação, que deveria atender à ideologia do nacional-desenvolvimentista tanto que no governo Jânio Quadro, apesar de curta permanência, a educação foi considerada elemento chave, pela forma como se via a escola: um lugar de estudo e de conhecimento, cabendo-lhe mostrar o caminho da emancipação nacional. Essa tarefa não poderia ser feita pela escola privada, mas pela escola pública, a quem caberia essa suprema missão pública: a de nacionalizar o Brasil (TEIXEIRA, 2008).

Nesse cenário, a ideia-força do nacionalismo, aliada à política populista, incentivava a participação das massas, mas, para Saviani (2007), esse incentivo era dado porque havia necessidade de os dirigentes políticos conseguirem êxito no processo eleitoral, uma vez que até esse período o voto estava condicionado à alfabetização.

Foi com essa finalidade que surgiram as campanhas de educação popular, dentre elas: a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA); a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (1952-1963) esta última será analisada mais à frente e a criação em 1961, do Movimento de Educação de Base (MEB), sob a responsabilidade da Igreja Católica e dirigido pela CNBB. Porém, se diferenciava dos objetivos catequéticos, ao se configurar num movimento de

conscientização e politização do povo, característica predominante das propostas de educação surgidas nos meios populares²¹. Desses movimentos de educação, o MEB e a Campanha Nacional de Educação Rural foram os que mais influenciaram a educação dos camponeses.

Para divulgar e fortalecer as questões ideológicas na educação criou-se, em 1937, a Sociedade Brasileira de Educação Rural (SBER), com o objetivo de expansão do ensino, mas enfatizando o papel da educação como canal de difusão ideológica. Para tanto, se reconhecia a necessidade de alfabetizar a população, contudo, sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo.

Nesse sentido, a assistência técnica e o movimento extensionista rural foram vinculados diretamente aos Ministérios da Agricultura e da Educação e Cultura, criando uma superposição de poderes entre essas duas agências estatais, apesar de serem caracterizados como educação-informal, no fundo todas essas estratégias no âmbito da educação rural visava ideologicamente dificultar a organização dos camponeses e impedir a migração camponesa, uma vez que não conseguiram impedir a organização dos operários nas cidades, apesar das diversas estratégias utilizadas para esse fim.

A partir da década de 1950, a migração campo-cidade aumentou ainda mais, apesar do ruralismo pedagógico e a expansão do processo de industrialização impulsionado pela via da modernização da agricultura, não promoveu grandes alterações no âmbito da educação dos camponeses. Tanto que, desde a década de 1940, por meio de convênio com os Estados Unidos, a educação para a população camponesa passou a se constituir através de campanhas, primeiramente da técnica de desenvolvimento de comunidade e do extensionismo e sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura.

A partir dos anos de 1940, o movimento ruralista perdeu espaços para campanhas comunitárias, fundamentadas pela técnica de desenvolvimento de comunidade, fruto do convênio com os Estados Unidos, que ganharam destaque, dentre elas: a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER. Contudo, como observa Calazans, Castro e Silva (1983), o surgimento de novos programas no lugar daqueles já desgastados, não emergiu sob a forma de renovação ou conquistas pelos camponeses, estes continuavam alijados das decisões, além disso, tais campanhas e programas vinham de fora do país.

Cabe lembrar, que desde a década de 1950, a ONU se empenhou em divulgar o desenvolvimento de comunidade como estratégia de integração das comunidades carentes aos

²¹ A Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler realizada pela prefeitura de Natal e calcada na pedagogia da Paulo Freire. Em Freire é possível perceber que a educação assume um papel crucial para promover uma consciência crítica.

planos de desenvolvimentos governamentais, mas sem levar em consideração as contradições e as desigualdades sociais existentes. Dessa experiência nasceu a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inicialmente em Itaperuna, localizada no Rio de Janeiro e o Serviço Social Rural (SSR)²² nos anos 1950, propondo atividades educacionais para a população camponesa, com o intuito de desenvolver projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas que garantiam a melhoria de vida, para manter o camponês no campo, o que não impediu a grande migração camponesa que se iniciou nesta década se prolongando até os anos 1960.

De qualquer forma, foi a experiência de Itaperuna que influenciou a ampliação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) para todo o território nacional em 1952, pautada nas técnicas de desenvolvimento, época em que Vargas buscava consenso entre as classes sociais e temia que o setor considerado “atrasado” pudesse pôr em risco a harmonia e o equilíbrio social. Contudo, a Campanha só foi regulamentada em 1956, passando oficialmente a contar com verbas públicas.

Em sintonia com o quadro político do governo Vargas, a CNER partia do pressuposto de que a população rural era “atrasada”, “inculta” e “desajustada”, logo, cabia a ela a tarefa de adaptá-la e integrá-la à sociedade. Com esse objetivo a Campanha atendia também os interesses internacionais, uma vez que a Campanha foi fruto de acordo com os Estados Unidos, para este último o interesse era “livrar” o mundo da ameaça do comunismo. Internamente, o interesse de JK foi promover o desenvolvimento econômico como estratégia para evitar a penetração do comunismo e garantir a ordem “democrática”. Na perspectiva de uniformização dos interesses, a Campanha atendia perfeitamente aos interesses nacionais e internacionais.

Além disso, a Campanha contava ainda com o apoio da Igreja católica, aliás, conforme Paiva (1987), a inserção da Igreja no campo ocorreu desde 1940, após a Segunda Guerra Mundial, através do trabalho em comunidade e da cultura popular. Primeiro, o foco recaiu sobre as denúncias das péssimas condições de vida da população camponesa e, segundo, a tônica foi a exaltação das características e regastes dos valores do campo. O apoio da igreja na Campanha centrou-se na educação e na formação de lideranças sindicais e a partir do governo de João Goulart começou a atuar na formação de sindicatos rurais, conforme abordamos anteriormente.

²²O Serviço Social Rural foi sancionado pela Lei nº 2.613, em setembro de 1955. Tinha dentre seus objetivos promover a aprendizagem e o aperfeiçoamento das técnicas de trabalho adequadas ao meio rural.

A Campanha utilizou-se no ensino fundamental como instrumento de combate ao “atraso” a que estava submetido o camponês. Para tanto, criou o Centro Regional de Educação de Base e o Centro de Treinamento de Educadores de Base em vários estados da Federação, com objetivo prático de preparar professores, orientando-os para assumir o papel de liderança social local, e criar cursos de alfabetização de adultos em parceria com o Ministério da Educação e Cultura.

Todavia, foram as questões filosóficas e ideológicas da Campanha que, de acordo com Barretto (1983), apareceram de forma explícita, evidenciando sua vinculação com os interesses do capital expressos por meio da publicação em livros e artigos de revistas. Essas publicações foram se constituindo pilares de sustentação das questões ideológicas da Campanha. Na interpretação do autor supracitado, essas foram uma das estratégias utilizadas para se contrapor ao movimento camponês, em especial às Ligas Camponesas e à sindicalização rural, pois nesse momento se projetava nacionalmente a luta dos camponeses, ameaçando a ideologia do desenvolvimentismo que apregoava a modernização como promotora da paz social e o combate às ideologias, consideradas “subversivas”.

De modo geral, é possível perceber que, durante os anos cinquenta, a escola rural foi vista como um instrumento necessário para adequar os propósitos desenvolvimentistas no sentido de agente facilitador do processo da modernização. À essa perspectiva, associada com a expansão das grandes indústrias no campo, foi-se criando um novo tipo de programa, agora já não somente para a fixação do camponês no campo, mas também habilitá-lo” para as práticas modernas. Assim, na década de 1950, foi criado uma gama de programas, tais como: Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural (ANCA), Escritório Técnico de Agricultura Brasil- Estados Unidos (ETA), bancos, federações de indústrias e comércios e agriculturas.

Foi, portanto, na tentativa de suprir descompassos existentes na educação dos camponeses e em contraposição principalmente aos acordos de cooperação técnica entre Brasil e Estados Unidos, frutos do Programa “Aliança para o Progresso” implementado no Brasil a partir da década de 1960, que surgiram os movimentos populares, como: os Centros Populares de Cultura (CPC), ligado ao movimento de esquerda; o Movimento de Educação de Base (MEB); a experiência de Natal com a Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler”²³.

²³ Germano (1984), ao analisar a Campanha, destaca que desde seu surgimento em 1961, em Natal capital do Rio Grande do Norte, a Campanha apresentou dois objetivos: de um lado combater o analfabetismo de adultos e de outro, a falta de escolas para as crianças em idade escolar, tendo como período maior de crescimento o final

Por sua vez, o MEB surgiu como fruto de um acordo entre o candidato à presidência, na época, Jânio Quadros, que, em campanha política pelo Nordeste conheceu a experiência da igreja em Natal, com alfabetização de adultos, utilizando o rádio como instrumento. Após sua vitória nas eleições, assinou o Decreto de nº 50.370, que criava o MEB, a ser financiado mediante convênios com a administração federal. Além disso, o Programa contava com o apoio do Ministério da Agricultura e da Educação e Saúde, com a liberação de funcionários públicos que quisessem nele se engajar.

À igreja caberia entrar com o pessoal na organização e execução do trabalho. Sua ação inicial foi a alfabetização de adultos na região Nordeste, tendo como público alvo os camponeses não alfabetizados. De acordo com Teixeira (2008), depois das Campanhas de 1940 e 1950, o MEB foi o movimento que conseguiu atingir o maior número de pessoas. Essa mudança de rumo já vinha sendo gestada pela ala progressista dentro da Igreja. Assim, não se tratava apenas de levar a educação até o povo, mas atuar com ele pela transformação social.

Por outro lado, entre a década de 1960 a 1970, cresceu de forma assustadora a criação de programas e órgãos para o campo, dentre eles, alguns voltados especificamente para a questão agrária, tais como: Superintendência de Política Agrária – SUPRA, em 1962; Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA); Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário, criado a partir da extinção da SUPRA, em 1964; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que emergiu da fusão dos dois últimos no final da década de 1960, sobre o qual retornaremos mais à frente, entre outros.²⁴

Esse processo de conscientização e de politização envolveu também os camponeses e se acentuou ainda mais no governo João Goulart, com defesa da realização das reformas de base, em torno das quais se aglutinaram partidos, programas e movimentos com diferentes concepções ideológicas.

O desenvolvimento de comunidade se constituía em uma das estratégias ideológicas de formação da mão de obra para o capital, mas no Nordeste, que desde a década de 1950 se convivia com tensões sociais e políticas que assustaram a classe dominante, sobretudo com o

de 1961 a 1963. Do ponto de vista ideológico, a questão dos valores democráticos se fez presente. De acordo com o referido autor, a Campanha não só conseguiu organizar um sistema de ensino municipal, para a cidade, como também possibilitou a organização cultural do município. Do ponto de vista político, a Campanha, cuidou de promover seu debate teórico no sentido de promover a concepção de educação e cultura na perspectiva liberal.

²⁴ Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola, em 1963 e fundido no PIPMO em 1972, Programa Diversificado de Ação Comunitária, do Mobral (PRODAC), com atuação permanente no campo, Serviço Nacional de Aprendizagem rural- (SENAR), em 1976, Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTAC), em 1965, Projeto Rondon, em 1968 e o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), com financiamento do BIRD, além do Polonordeste, Poloamazonas e Polocentro, todos com atuação em educação e treinamento de mão de obra (Calazans, 1993).

surgimento das Ligas Camponesas, era necessário que o Programa fosse fortemente utilizado como instrumento de despolitização. Para esse fim, contou com o apoio da SUDENE, à qual coube contribuir com sua implantação ajudando a encontrar formas e estratégias capazes de esvaziar qualquer ameaça subversiva ao sistema de poder vigente. Portanto, no meio rural era preciso

Acentuar a acumulação do capital e a exploração da força de trabalho, através da adoção de técnicas mais modernas de trabalhos para o aumento da produtividade e simultaneamente, deslocar a problemática agrária da instância estrutural societária para a esfera dos indivíduos, boicotando as reivindicações pela reforma agrária e acenando para o “atraso cultural” como responsável maior pelos problemas da fome, doença, analfabetismo, pobreza [...] postula-se uma “mudança cultural” que se procedesse na direção planejada pelas classes dominantes (AMMANN, 1985, p.164).

De um modo geral, todos esses Programas, na interpretação de Calazans, Castro e Silva (1983), não se deram no sentido da renovação ou de conquista pela população, uma vez que esta foi alijada das decisões que vinham de fora, com exceção da Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”. Aliás, não foi à toa que essa experiência foi um dos alvos do regime militar, sobre o qual abordaremos a seguir. Mas, funcionaram como tentativas de adaptação e submissão da população camponesa ao processo de modernização do sistema produtivo. Ou seja, tais programas de assistência técnica e a educação escolar foram considerados como instrumentos necessários para a propagação da modernização do campo.

Foi então, nesse contexto, em que a educação foi vista como instrumento de mobilização política, que surgiram esses movimentos educacionais de massa, como o MEB, e também os Centros Populares de Cultura (CPCs). Estes surgiram da iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE) e de ações mais localizadas, como o Movimento de Cultura em Pernambuco e a Campanha no Rio Grande do Norte. A partir dessas experiências, as classes populares assumiram, ainda que por um breve período, o papel de destaque como sujeitos políticos.

Assim, a modernização associou-se a projetos educativos, como a extensão rural, assistência técnica e desenvolvimento de comunidade, entre outros, financiados pelos Estados Unidos com o firme propósito de desmobilizar a organização dos camponeses.

O período de 1956 a 1963, apesar de ter sido profícuo para a mobilização de educadores que voltaram a debater suas ideias em fóruns nacionais, os debates no âmbito da educação ficaram mais concentrados nos compromissos assumidos em Conferências internacionais, a exemplo da Conferência Punta Del Leste e Santiago de Chile, realizadas

respectivamente, em 1961 e 1962, patrocinadas pela Organização dos Estados Americanos – OEA e por um programa de cooperação técnica e econômica do governo Americano denominado de “Aliança para o progresso”, recomendando a integração da educação com o desenvolvimento econômico, que, apesar de algumas discordâncias, se alinhou perfeitamente com os interesses dos governos brasileiros do período em análise.

No campo, tivemos na esfera da educação rural a preponderância da atuação do Ministério da Agricultura na condução das ações educativas e a força dos agentes americanos na escolha dos programas adotados pelo governo brasileiro, como tentativas de adestramento dos camponeses, com exceção das experiências educativas dos movimentos camponeses, num período em que, de acordo com Oliveira (1978), as classes populares, soldadas na dialética pela reprodução ampliada do capital, já não se dirigiam ao Estado, mas contra ele. Vejamos a seguir como a educação rural se incorporou ao projeto da modernização conservadora do regime militar.

2.3 A Política Educacional e a Educação Rural: da modernização conservadora às lutas pela redemocratização nos anos de 1980

Uma primeira observação a ser feita diz respeito ao fato de termos encontrado poucas referências em relação à educação rural no período militar, contudo, sabemos que foi nessa época que os Estados Unidos, por meio da Aliança para o Progresso, passaram a oferecer ajuda financeira e técnica via programas para a educação rural, o que levou SOUZA (2012) a afirmar que, a partir da década de 1960, houve uma inversão no objetivo da oferta da educação aos camponeses. Assim, não se tratava mais de fixar o camponês e sim retirá-lo do campo para dar lugar aos processos tecnológicos da modernização da agricultura, a fim de beneficiar o grande capital que avançava no campo brasileiro. Desse modo, é necessário analisar como a educação rural compõe o projeto dos militares para a sociedade brasileira

O regime militar começou em 1964 e representou, no primeiro momento, ainda que momentaneamente, a vitória dos setores conservadores da sociedade brasileira e o sitiamento das lutas populares, incluindo as do campo, pois, como vimos, no início da década de 1960, tanto o campo quanto a cidade foram palcos de mobilização e organização das lutas populares, o que acirrou a luta de classes.

No âmbito econômico, o regime ampliou de forma significativa o espaço para o capital internacional e suas empresas e os investimentos em produtos destinados à exportação. Sob esse modelo, o projeto da modernização seguiu por meio do modelo da internacionalização do

mercado interno ocorrendo uma nova coalizão no poder com as forças armadas e os interesses do grande capital, inviabilizando o projeto de cunho nacionalista que vinha sendo desenvolvido antes do golpe. Nesse novo cenário, tanto o quadro econômico quanto o político contribuíram para o agravamento das desigualdades sociais.

Na interpretação de Dreifuss (1981), em 1964, deu-se a recomposição do sistema de dominação, por meio de um golpe de classe, pela via militar-empresarial, após um suposto fracasso dos partidos. Esse novo bloco no poder buscava consolidar suas posições e, para isso,

A intervenção militar assumia função ideológica de arbitragem numa sociedade apresentada como “infestada” pelo “caos e a corrupção”, de fato escondendo seu duplo significado: um de movimento de classe, estrategicamente preparado e cuidadosamente em direção a uma contenção das forças populares, e o outro de ser uma manobra política de uma fração dominante tentando subjugar as forças sócio-econômicas populistas e seu bloco dominante oligárquico. Ao proteger a burguesia através de sua ação “moderada”, os militares mostraram a sua própria essência: o poder de classe preparado previamente no interior do Estado, O ‘Bonapartismo constitucional’ dava lugar a um ‘poder dirigente à paisana’. (DREIFUSS, 1981, p. 143).

A conjuntura de autoritarismo e repressão a partir do golpe de 64, implicou uma drástica interrupção do processo de sindicalização dos trabalhadores do campo. Nesse período de exceção foram eliminadas várias lideranças camponesas, apesar de os sindicatos não terem sido considerados fora da lei, como ocorreu com as Ligas Camponesas, houve intervenção por parte do governo em vários deles, sobretudo nos sindicatos cujas lideranças eram vindas das Ligas e do PCB.

Contudo, como nos lembra Ianni (1979), a intervenção governamental nos sindicatos não impediu que se desenvolvessem tensões sociais no campo, e os camponeses tiveram que reiniciar a luta pelo direito à sindicalização como condição preliminar para reivindicarem seus interesses, agora de forma mais moderada nos contratos escritos ou verbais, até como condição para se preservar fisicamente. Pois, conforme salienta Medina (1979), no Brasil se fez e ainda se faz no exercício de dominação da classe burguesa sobre a classe trabalhadora, uso de diversas estratégias, como o uso da violência, por exemplo, para bloquear qualquer possibilidade de hegemonia dos interesses da classe trabalhadora.

Diferentes forças sociais disputavam tanto o processo de sindicalização rural quanto a condução da Reforma Agrária, haja vista que foram diferentes propostas apresentadas com diferentes concepções sobre a questão agrária. Uma vez instalado o regime, a disputa sobre a representatividade dos camponeses e da questão agrária foi liderada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e Confederação Rural Brasileira (CRB), esta última se transformou na Confederação Nacional da Agricultura (CNA), em

1965. A primeira, como representante oficial dos trabalhadores e a segunda, como representante oficial dos proprietários rurais.

Em 1962 foi instituída a Portaria de nº 209-A, dispondo normas para o enquadramento sindical no campo e permitindo que houvesse mais de um sindicato por município. Entretanto, o reconhecimento legal dos sindicatos aprovados era, em sua grande maioria, de orientação da Igreja Católica, fato este que chamou bastante atenção do PCB, que resolveu aumentar a pressão à sociedade política, questionando os critérios do Ministério do Trabalho na concessão do registro, sob alegação de que dos sindicatos legalmente reconhecidos não representavam os interesses dos camponeses, enquanto outros encontravam muita dificuldade.

Paralelo, à sindicalização, a nova Portaria recomendava que devessem ser criadas duas confederações em âmbito nacional: uma que representasse os trabalhadores e a outra, os proprietários. Contudo, o processo de criação da primeira não foi fácil desde a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural, pois havia disputa entre as organizações dos trabalhadores em torno da criação da CONTAG, sobretudo entre a ULTAB e setores da Igreja Católica.

Segundo Ramos (2011), a primeira tentativa de criação da CONTAG ocorreu por iniciativa de setores ligados à Igreja Católica, por ocasião da realização da I Convenção Brasileira de Sindicatos Rurais, realizada em julho de 1963, em Natal. No entanto, a ULTAB não concordou, alegando falta de representatividade. Uma segunda tentativa ocorreu em outubro de 1963, na cidade de Recife, novamente sob a liderança de setores da igreja, porém, uma vez a ULTAB se opôs, sob alegação de que muitas federações com direito a voto não haviam participado por desconhecerem a realização desse encontro, o que foi acatado pelo governo.

Em função da falta de entendimento entre ambas para a criação da Confederação, coube ao Ministério do Trabalho e à Comissão Nacional de Sindicalização Rural (CONSIR) a realização de uma reunião para efetivar essa tarefa assim foi criada a CONTAG, reconhecida oficialmente em janeiro de 1964.

A maior representatividade em sua criação foi da ULTAB, tanto que sua primeira diretoria foi composta por lideranças das Ligas e dos Sindicatos ligados ao PCB. Essa situação representou para a igreja uma momentânea derrota. De acordo com Medeiros (1989), a CONTAG, de início, elegeu duas linhas de ação: a luta pelo reforço, pela ampliação e unidade dos sindicatos, seguindo com os compromissos assumidos no Congresso de Belo Horizonte. Entretanto, o golpe militar alterou os rumos do sindicalismo camponês.

Do lado dos proprietários, o processo foi menos conturbado; surgiu por meio da transformação da CRB na Confederação Nacional da Agricultura (CNA), que deixou de ser

entidade associativa ligada ao Ministério da Agricultura, para se transformar numa entidade sindical vinculada ao Ministério do Trabalho, contudo, permaneceu com os mesmos quadros dirigentes e os veículos de divulgação, tanto que somente em 1965 passou a denominar-se de CNA. Cabe lembrar o conflito já abordado no subitem anterior entre a SNA e a SRB, em torno da criação da CRB, agora transformada em CNA. Tais conflitos puseram em evidência os distintos interesses e projetos para o campo e para a educação dos camponeses.

Se a década de 1950 e o início da década de 1960 foram ricos em termos de projetos e programas para a população camponesa, com o regime militar não foi diferente. Um dos primeiros projetos instituídos foi o Programa de Assistência ao Trabalhador Rural (PRORURAL), um fundo de assistência rural criado em 1971, que tratava de normas de funcionamento e planejamento orçamentário, além de outros benefícios aos camponeses, tais como: aposentadoria, assistência médica, fornecimentos de medicamentos, entre outros.

Para Ramos (2011), a implantação do PRORURAL foi uma estratégia dos militares, sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional, para conter a migração rural, evitar tensões sociais e ainda legitimar o “milagre econômico”, a assistência médica e previdência social, que também eram bandeira de luta da CONTAG e CNA, ambas se mostraram favoráveis ao PRORURAL²⁵.

Outros programas também tiveram seus recursos pelas duas Confederações, como o Programa Especial de Bolsas e Estudos (PEBE), instituído em 1966 pelo governo federal e vinculado ao Ministério do Trabalho e da Previdência Social, com vista a suprir despesas com a educação de nível médio (industrial, comercial, normal e agrícola), incluindo os gastos com material escolar, alimentação, vestuário e transportes. Os recursos eram destinados às federações, e estas por sua vez delegavam aos sindicatos a escolha dos beneficiados com o Programa e, visando erradicar o analfabetismo, criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Este, por meio de convênios com entidades públicas e privadas, disputavam cursos de alfabetização de jovens e adultos. Assim, tanto a CNA quanto a CONTAG poderiam oferecer assistência por meio do MOBRAL, desde que dispusessem de espaços para fazer funcionar a sala de aula e pessoal para auxiliar no funcionamento das atividades.

Enquanto a CONTAG demandou a inclusão de noções sindicalistas nos cursos ministrados pelo Programa, através da elaboração de apostilas feitas pela própria entidade e o

²⁵O PRORURAL, em 1977, foi integrado ao Serviço Nacional da Previdência Social – SINPAS. Com a Constituição de 1988, o piso das aposentadorias e pensões se constituiu tal qual o do meio urbano, no valor do salário mínimo, e a redução da idade mínima para 60 anos de idade para aposentadoria.

treinamento dos alfabetizadores por sindicatos e federações, a CNA propôs que o Programa, em conjunto com o INCRA, desenvolvesse cursos de alfabetização seguidos de cursos profissionalizantes. Cabe lembrar também do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), vinculado ao Ministério do Trabalho, criado em 1976, para oferecer formação profissional e assistência social ao trabalhador rural. Além disso, a CNA solicitava que o Programa fosse a ela subordinado, a fim de lhe conferir uma conotação social, de modo que o SENAR se tornou autarquia vinculada à CNA, em 1991, ocasião em que foi reorganizado.

Mesmo assim, no campo, conforme salienta Martins (1990), o princípio da modernização, que há muito se fazia presente, passou a ser o princípio definidor da Reforma Agrária que deveria ser efetivada através do Estatuto da Terra, mas havia a pretensão de que deixasse de ser vista como questão nacional, política e de classe, e passasse a ser utilizada como estratégia de desmobilização dos camponeses, sobretudo em áreas onde havia conflitos.

Para a implantação do Estatuto da Terra e da reforma de propriedades de terra, foi criado o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), que se tornou um super ministério, gozando de prioridade entre os departamentos ministeriais, diminuindo, assim, a influência do papel do Ministério da Agricultura.

Nesse sentido, Dreifuss (1981) lembra que o papel do IBRA em parte ajudou a esvaziar o controle que a oligarquia e a burguesia cafeeira tinham sobre a questão agrária, mudando o local de elaboração da política e deslocando a luta de classes. Concomitante à criação do IBRA também foi criado o Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário (INDA), que deveria lidar com a colonização e o desenvolvimento agrícola no país. Posteriormente, o INCRA substituiu o IBRA e o INDA.

Na interpretação de Medeiros (1989), apesar da repressão duramente sofrida pelos sindicatos que representavam os camponeses, o Estatuto da Terra, aprovado em novembro de 1964, incorporava uma das demandas dos camponeses: a viabilização do pagamento das terras desapropriadas com títulos da dívida agrária, considerado pelo regime como uma lei que faria o desenvolvimento rural.

Com essa finalidade, o documento foi dividido em duas partes distintas, uma relacionada à Reforma Agrária, cujo objetivo seria a extinção gradual dos minifúndios e latifúndios, considerados fonte de conflitos sociais no campo; a outra parte incorporou o desenvolvimento, o qual deveria ser promovido por empresas, e estas eram vistas como condição para o cumprimento da função social que a Constituição impunha à propriedade, mantendo níveis de produtividade capazes de promover o desenvolvimento industrial, observando as “justas” relações de trabalho. Explicitando os impactos decorrentes do Estatuto

da Terra Medeiros (1989) sinaliza que o caminho para a desapropriação prevista nesse documento se converteu na transformação do latifúndio em empresa.

Ressaltamos que desde o período anterior ao Estatuto da Terra, o processo de transformação do latifundiário em empresário requereu a criação de novas entidades, assim, desde os anos de 1950, começaram a surgir várias entidades associativas patronais empresariais, dentre elas, o Sistema S, instituído desde a década de 1940. Essas entidades ajudaram a orquestrar o golpe de 1964, e convém salientar que o capital transnacional, liderado pelos interesses, sobretudo norte-americanos, influenciou as diretrizes da política brasileira desde o desenvolvimento do Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek.

Em torno do movimento de elaboração do Estatuto da Terra se agregaram intelectuais de velhas e novas entidades, como a Federação da Indústria do Estado de São Paulo (FIESP), criada no início da década de 1930, a Associação Brasileira da Infraestrutura e Indústrias de Base (ABDIB), criada em 1955, o Conselho Superior das Classes Produtoras (CONCLAP), criado em 1959, entre outras. Na expressão de Dreifuss (1989), a criação dessas entidades evidenciava que a atuação dos partidos políticos conservadores, dos sindicatos patronais e de outras organizações já não eram mais suficientes para a ação política dos novos tempos. Portanto, se fazia necessário criar órgãos fora do formato tradicional para potencializar o papel estratégico da classe, tendo em vista a necessidade de continuar influenciando as decisões políticas, mantendo presença no sistema estatal e junto ao governo.

O desencadeamento desse movimento se deu em função do Estatuto da Terra ser visto como um dos elementos essenciais para o processo da modernização do campo. Todavia sua aprovação canalizou as ações dos sindicatos para o campo jurídico, a exemplo, da atuação da CONTAG, que teve de montar assessoria jurídica que, a partir de então, foi considerada peça-chave no encaminhamento dos conflitos e, de certo modo, de fortalecimento também dos sindicatos à medida que juntava os trabalhadores em conflito.

Na visão de Ramos (2011), uma das características caras à CONTAG foi de cunho legalista, posto que sua conduta pautava-se no cumprimento de leis vigentes, tendo essa característica perdurado até 1985. Em relação ao papel desempenhado pela CONTAG, retomaremos um pouco mais à frente.

Se no início da década de 1960, o Programa Aliança para o Progresso não havia encontrado um ambiente totalmente favorável, principalmente no breve governo de João Goulart, com a mudança de regime, o Brasil se transformou em um dos maiores beneficiários dessa organização internacional, recebendo maior porção de compromissos financeiros (RIBEIRO, 2006).

Na compreensão desse autor, o Brasil se tornara o mais flagrante caso em que os Estados Unidos empregaram ajuda externa para fomentar a economia; de um país cujo sistema político estava em pleno contraste com o modelo democrático ideal descrito na Carta de Punta Del Este, que, além do aspecto doutrinário, recomendava a integração da educação ao desenvolvimento econômico e social do país.

A intervenção dos Estados Unidos na educação nacional não era nova, mas foi no regime militar que essa intervenção atingiu seu ápice, através dos famosos acordos conhecidos como MEC-USAID²⁶, que envolveram todos os níveis de educação, a formação de professores, a produção de material didático, em suma, contemplaram todas as áreas da educação. Assim, a desnacionalização da educação chegou ao auge, com o encerramento da fase de desenvolvimento da educação e cultura popular e seus idealizadores, educadores e militantes, foram exilados ou presos (CUNHA; GÓES, 1985).

No contexto de repressão, os intelectuais defensores da escola pública foram sendo substituídos pela aliança dos que lutavam pela hegemonia das escolas privadas, subsidiadas pelo Estado. Para isso, foi preciso quebrar a resistência dentro do Conselho Federal de Educação (CFE), especialmente após a saída de Anísio Teixeira, e da colocação de recursos governamentais a serviço das agências governamentais e da submissão consentida da política educacional brasileira aos seus ditames.

Para tanto, não foi necessário mudar a lei, uma vez que a LDB/1961 incorporou os anseios do setor privatista da educação, inclusive colocando defensores da escola privada para ocupar postos-chave no Ministério da Educação. Ao mesmo tempo, visando mascarar suas reais intenções, os militares desencadearam uma campanha, com o apoio da mídia, associando a imagem dos defensores da escola pública ao regime socialista.

Conforme Cunha e Góes (1985), foi nessa época que as secretarias e conselhos estaduais de educação passaram a ser ostensivamente ocupadas por donos de colégios particulares, interessados em firmar convênios que beneficiassem suas empresas. A estratégia utilizada para isso foi a transferência de recursos públicos para o setor privado, via bolsas de estudos.

²⁶ Acordos firmados na esfera da educação: Aperfeiçoamento do antigo ensino primário; Acordo MEC- Contap (Conselho de Cooperação Técnicas da Aliança para o Progresso; USAID; USAID- melhoria do ensino médio; Acordo MEC-USAID para dar continuidade suplementar com recursos e pessoal, primeiro acordo para o ensino primário; Acordo do Ministério da Agricultura- Contap-USAID, para treinamento de técnicos rurais; Acordo MEC-USAID, de assessoria para a expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio e proposta de reformulação das faculdades de filosofia do Brasil; Acordo MEC-USAID, de assessoria para a modernização da administração universitária; Acordo MEC-SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livro)-USAID, de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais. (CUNHA; GÓES, 1985).

Esse esquema de bolsa de estudos foi posto em xeque com a crise do “milagre econômico brasileiro”, que se aprofundou em 1974, ocasião em que muitos alunos tiveram que abandonar cursos em faculdades privadas. Diante da crise, os empresários tiveram que rever suas estratégias. Primeiramente, voltaram a discutir sobre a necessidade de pagamento do ensino superior, sob o antigo argumento de que os ricos deveriam pagar a educação dos pobres, como disfarce para implementarem seus reais objetivos, ou seja, a eliminação das vantagens comparativas entre o setor público e o setor privado e, em particular, a gratuidade. Depois criaram o Crédito Educativo Anuidade e Crédito Educativo Manutenção. Para tanto, foram previstas duas modalidades de bolsas: uma para pagar a faculdade, com valor mais alto, e a outra de menor valor, para manutenção do aluno, subsidiada em 90% com recursos do Ministério da Educação.

Ocorre que a crise desencadeou críticas ao regime, inclusive de quem era considerada um dos seus grandes aliados, a USAID, que, a partir de 1976, começou a diminuir o número de projetos financiados na esfera da educação, sob o argumento de que o governo estava aumentando a seletividade. Nesse sentido, usava os recursos externos para diminuir os gastos públicos com a educação, além de drenar recursos públicos para instituições privadas, como se essa agência fosse contra a privatização e a desobrigação do Estado com a educação pública.

Contudo, a diminuição dos recursos externos agravou ainda mais essa situação da educação pública, mesmo o governo tentando encobrir e até dissimular a crise que se instalou no âmbito educacional empenhando-se em mostrar para sociedade que a crise na educação fora ocasionada porque se gastava mal, e não por falta de dinheiro. Vale lembrar que os percentuais destinados à educação previstos na Constituição de 1946, não foram contemplados no texto da Constituição de 1967²⁷. De acordo com Cunha e Góes (1985), dados gerais sobre despesas públicas com a educação no Brasil representavam 2,8%, colocando o país na 77ª posição entre os países que menos gastavam com educação no mundo.

No plano ideológico, o elemento importante para dar sustentação ao regime e consolidar seu poder foi a adoção da matéria a Educação Moral e Cívica, acrescida agora da Educação Física, lembrando-se que a primeira havia sido suprimida com a derrubada do Estado Novo, em 1945.

²⁷ Foi mantida apenas a obrigação de 20% dos municípios, em 1971, a Lei nº 5.692/ampliou a obrigação, fazendo incidir também no Fundo de Participação dos municípios.

Convém ressaltar que a Educação Moral e Cívica havia sido retirada dos currículos escolares e na perspectiva de retorno de neles ser novamente incluída, o general Costa e Silva, na época Ministro da Guerra, tentou de várias maneiras conseguir esse feito, porém, encontrou resistências, em particular, de Anísio Teixeira e Durmeval Trigueiro, membros do CFE. Apesar dessa resistência, em 1966 publicou-se um decreto determinando que o Ministério da Educação estimulasse em todo o país o ensino da Educação Moral e Cívica.

No final do ano de 1968, com a instituição do AI-5, uma junta militar, consubstanciada em um parecer de um grupo de trabalho da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, elaborou um decreto-lei determinando que a disciplina deveria obrigatoriamente integrar os currículos escolares de todos os graus e modalidades de ensino.

Ressalva-se que os conselheiros que faziam resistência à implantação dessa disciplina já haviam saído do CFE, portanto, não havia mais nenhuma barreira a ser rompida. Assim, houve o retorno da disciplina com oito finalidades²⁸ para ser ministrada do antigo ensino primário ao ensino superior. Neste último, com o nome de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).

Convergente com essas ideias conservadoras da Educação Moral e Cívica veio a Educação Física, cuja ideia principal, na visão de Cunha e Góes (1985), era de que o estudante, cansado e enquadrado nas regras de um esporte, não teria disposição para discutir questões políticas. Portanto, buscou-se também, através do esporte e da educação moral e cívica, produzir uma coesão social nacional que o regime não havia conseguido com o MOBRAL nem pela via da propaganda na televisão.

No âmbito das reformas educativas, destacaram-se a aprovação da Lei nº 5.540/1968, que tratou da reforma universitária, e a Lei de nº 5.692/1971, que reformulou os antigos ensinos Primário, Ginásial, Científico, Clássico e Normal transformando os dois primeiros em Ensino de 1º Grau e os três últimos em Ensino de 2º Grau, este, compulsoriamente, transformado em profissionalizante. As duas reformas foram concebidas no maior ciclo de repressão do regime que se iniciou com o AI-5 de 1968 e se estendeu por todo o governo de Médici (1969-1974). Foi o período em que o Estado tentou sufocar a sociedade civil, em

²⁸ I- Defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana, do amor a liberdade com responsabilidade, sob inspiração de Deus; II- a preservação, o fortalecimento e projeção dos valores espirituais; III- fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade humana; IV- culto à pátria e aos seus símbolos, tradições instituições e aos grandes vultos de sua história; V- aprimoramento do caráter, como apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; VI- compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros; VII- preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo; VIII- culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração a comunidade. Cunha & Góes (1985).

particular os setores que faziam oposição ao regime, como é o caso dos estudantes, intelectuais e trabalhadores.

Notadamente, o ano em que ocorreu a reforma universitária foi também o ano em que se intensificou a mobilização dos estudantes, a realização de greve e até mesmo a composição de grupos armados que visavam derrubar o regime. Com o AI-5, o Estado tentou vencer esses confrontos, silenciando a sociedade pela via do terror, viabilizado pela montagem de um aparelho fortemente repressor. Foi nesse contexto que o Estado propôs as reformas educativas. Nessa direção, conforme sinaliza Germano (2005, p.105),

[...] a política educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado militar e ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. A perda do controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política.

Esse aspecto se expressara por meio do controle ideológico e político com universidades públicas invadidas por militares, professores e estudantes presos, reitores destituídos de seus cargos, ou seja, tratava não só de afastar, mas também de punir os que eram contrários ao regime, instalando-se um clima de terror através da prática da “delação ideológica”. Contudo, a repressão não impediu a mobilização, ainda que fosse de forma clandestina. Nesse sentido, a reforma universitária foi concebida para tentar, a todo custo, reprimir e despolitizar o espaço acadêmico, imprimindo uma organização em nome da modernização do ensino superior que perdura até os dias atuais.

O objetivo do regime, na esfera da educação, foi reformar para desmobilizar e depois integrar, principalmente os estudantes em projetos sem contestação. Cabe lembrar que os “Estudos dos Problemas Brasileiros”, no ensino superior, abrangiam um conjunto de ações, dentre as quais estava a Extensão Universitária. Esta teve um importante papel na integração dos estudantes, uma vez que se tratava de programas extensionistas que eram controlados por autoridades governamentais, ou até mesmo pelas forças armadas, como foi o caso do Projeto Rondon²⁹, iniciado em 1967. Esses programas tinham como finalidade combater a

²⁹ Vários outros programas foram criados, a exemplo, o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária- CRUTAC, criado em 1966, inicialmente pela UFRN, posteriormente espalhados para várias universidades, em particular, das regiões do Nordeste, e o Movimento Universitário de Desenvolvimento Social- MUDES. Este último vinculado à iniciativa privada. Na interpretação de Salles (1986) ao analisar o CRUTAC, o controle político ideológico desse programa visou atingir não apenas os estudantes, mas também as comunidades pobres, para impedir possíveis focos de protestos “subversivos”.

“subversão” e reintroduzir o desenvolvimento de comunidade, além de fortalecer a prática paternalista e caritativa de assistência às populações consideradas “carentes”.

Germano (2005) aponta outras características desses programas, como por exemplo, o conservadorismo fazendo constantes apelos ao pensamento cristão, sobretudo nas justificativas da política educacional e uma acentuada diferença entre o pensamento marxista e o pensamento cristão. Para o pensamento cristão, tratava-se de mudar dentro da ordem, conservando a estrutura da desigualdade social.

De um modo geral, podemos afirmar que a política educacional do regime militar, formulada no auge da repressão, trouxe a reforma de nº 5.540/1968 como elemento de reestruturação da ordem, e também de renovação. Por sua vez, a reforma de nº5.692/1971, aprovada em prazo recorde de 30 dias e sem nenhum veto, fato raro até em então na política educacional brasileira, conforme salienta Saviani (2007), que lembra a LDB de nº4.024/1961, a qual levou treze anos para ser aprovada em função da disputa entre os defensores da escola pública e os da escola privada.

Nessas reformas, dois aspectos merecem destaque: a ampliação da escolaridade obrigatória e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio. No primeiro, a escolarização obrigatória passou de quatro (4) para oito (8) anos, englobando a faixa etária de sete (7) aos quatorze (14) anos de idade, determinada pela Constituição de 1967. A ampliação da escolarização obrigatória traduzia-se em oportunidades de acesso à escola e no aumento do número de alunos.

Todavia, os problemas crônicos da educação fundamental não foram resolvidos; alguns até se agravaram mais ainda, principalmente a escassez de recursos financeiros. Por essa razão, na compreensão de Germano (2005), a reforma se constituiu uma estratégia de hegemonia sob uma aparente igualdade de oportunidade e busca de equidade, contraditoriamente, no momento em que aguçavam as desigualdades sociais e educacionais.

A questão da profissionalização do ensino médio foi permeada por uma concepção utilitarista da relação entre educação e trabalho sob forte inspiração da “teoria do capital humano”, como uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre o sistema educacional e o sistema ocupacional, com a submissão da primeira à segunda. Assim, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho, logo, o Ensino Médio deveria se configurar sob o caráter de terminalidade. Cabe destacar que essa finalidade atribuída pelo regime ao Ensino Médio, foi visto, como um dos aspectos necessários para a modernização do sistema escolar, mesmo indo na contramão dos países desenvolvidos, que

fizeram a opção pelo aumento da escolarização como meio de conter a força de trabalho “supérflua”, enquanto aqui a reforma do Ensino Médio foi em direção contrária.

Desse modo, o projeto educacional do regime militar foi fincado com base no tripé ideológico: doutrina da segurança nacional, teoria do capital humano e segmento conservador do pensamento cristão, uma vez que o nome de Deus e os princípios cristãos eram utilizados pelos detentores do poder político e econômico, mas em consonância com seus interesses. Contudo, a propalada profissionalização esbarrou na falta de recursos, pois na escola profissionalizante o custo aluno se mostrou bem mais alto. Além disso, a demanda pelo ensino superior também não foi contida. Diante da resistência, em 1982, a profissionalização obrigatória foi revogada pela Lei de nº 7.044, sendo considerada a reforma da reforma.

Considerando-se a conjuntura educacional vigente cabe ressaltar que a educação rural, sobretudo por meio da Lei de nº 5.692/1971, foi contemplada de forma muito genérica, sem especificações, como exemplo, podemos destacar o Art. 4º que estabelece que os currículos do ensino de 1º e 2º graus deveriam atender às peculiaridades locais, levando ao entendimento de que para a zona rural deveria ter um currículo adaptado às suas necessidades. Mas, mesmo assim, sinalizou um importante avanço em relação à legislação anterior.

No parágrafo 2º do art. 11, menciona que o calendário escolar na zona rural deve respeitar a época do plantio e das colheitas das safras. A formação dos professores está expressa no artigo 29. Nele a Lei menciona que a formação deve ser realizada de acordo com as diferenças culturais de cada região do país. Mas, ao incentivar o processo de municipalização, delegou a responsabilidade da oferta da educação rural para os estados e municípios.

Ocorre que foi a partir da década de 1970, que os organismos internacionais passaram a incorporar em seus discursos políticos a questão do atendimento à pobreza e a redução das desigualdades sociais em perfeita sintonia com o ideário do regime militar. Assim sendo, a articulação entre a questão educacional e a pobreza se expressaram nas reformulações e nos objetivos desses organismos, que passaram a estimular o desenvolvimento de projetos na área social, destacando a educação com foco na população de baixa renda, abrindo um leque de possibilidades para o financiamento de projetos que tivessem como enfoque o desenvolvimento rural integrado, que começou a ser implementado durante o governo do presidente Ernesto Geisel, entre 1974 a 1979.

Como a concentração das desigualdades estava mormente no campo e nas periferias dos grandes centros urbanos, reforçou-se a necessidade de articulação do atendimento entre educação e pobreza. Considerando esses aspectos os governos militares propuseram que as

intervenções governamentais fossem canalizadas para atacar a pobreza rural, através de programas educacionais que levassem em consideração as carências locais com a participação ativa, conforme terminologia adotada pelo regime.

Por meio dessa orientação política, o campo brasileiro foi contemplado com uma gama de projetos, a exemplo: o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL), considerados como estratégias significativas na luta contra a pobreza, contemplados no III Plano de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura, previsto para o período de 1980 a 1985 colocando os “carentes” como destinatários da política educacional do regime militar. Nessa condição, a educação para o meio rural apareceu logo na primeira linha do PSECD. No entanto, cabe lembrar que estamos nos referindo ao período dos últimos cinco anos do regime ditatorial, portanto, trata-se de uma prioridade tardia.

Sendo assim, o tipo de serviço a ser oferecido deveria estar apoiado nas características e necessidades das populações carentes, de modo a incorporar também o universo cultural da comunidade. A proposta educativa estava baseada em educação e trabalho produtivo, educação e vida comunitária e educação e cultura. Calazans (1993), ao avaliar o PRONASEC, constatou que um dos maiores problemas com que se defrontaram as equipes responsáveis por sua implantação consistia na compatibilização entre os quatro programas destinados à população rural, nessa época: PROMUNICÍPIO, POLONORDESTE, EDURURAL e o próprio PRONASEC.

O EDURURAL foi pensado para a população camponesa do Nordeste, tendo vigência de 1980 a 1985, sob a responsabilidade do governo federal. Seu principal objetivo era ampliar a escolarização da população, mediante viabilização de novos conceitos sobre a educação no meio rural, direcionando críticas ao currículo urbano implantado nas escolas do campo. Barretto (1983), em avaliação dos objetivos, da função e do papel desempenhado por esse Programa e por outros implantados na região Nordeste, menciona que na prática tiveram muito mais como finalidade diminuir a tensão social gerada pela pobreza do que enfrentar ou resolver a questão do analfabetismo no campo, assim como o baixo nível de escolarização da região.

Na compreensão de Arroyo (1982), o tratamento específico da Educação Rural teve dois fundamentos: o primeiro, sua condição de carência socioeconômica em contraste com sua riqueza cultural, que, a nosso ver, tornou-se um dos questionamentos necessários a se fazer: Como se podem compensar carências econômicas, sociais e políticas

com poucos recursos? O segundo aspecto constatado foi a questão da “participação”, contudo precisamos entender as condições que colocaram esse aspecto como necessário.

A partir da década de 1970, teve início a chamada “distensão”, no governo Geisel (1974 a 1979) e que se prolongou com a “abertura” do governo de Figueiredo (1979 a 1985). Ora, os motivos para tal processo podem ser encontrados na crise do modelo de desenvolvimento capitalista a partir de 1973, quando o ciclo da expansão econômica do “milagre brasileiro” entrou em crise, advinda da crise do Petróleo em nível mundial. Essa crise ocasionou, no Brasil, uma mudança na correlação de forças em nível político, quando começaram a se aguçar as divergências nos seios das próprias classes dominantes, com parte dela fazendo oposição ao regime (WEFFORT, 1980).

Diante da crise de legitimidade que o regime enfrentava, somado, à crise econômica e política, mais do nunca o Estado tentou desenvolver estratégias que se possibilitassem obter consenso entre as camadas populares. Nessa perspectiva, o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) incorporou no âmbito das políticas sociais o apelo à participação em seus projetos e discursos, com a intenção de que a ideologia da “integração social” fosse aos poucos substituindo a ideologia da “Segurança Nacional”. Assim, à medida que o regime perdia espaço, por outro lado, a oposição aumentava sua influência. De acordo com Weffort (1980), as esquerdas experimentavam um processo de rearranjo ideológico que valorizava as regras do jogo democrático e os caminhos institucionais para a conquista do poder.

Com a reabertura do processo democrático, os militares reagiram com violência aos avanços da sociedade civil, reprimindo greves, prendendo líderes sindicais, ao mesmo tempo em que procuravam de várias formas impedir o crescimento eleitoral do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido que fazia oposição ao regime. Para Germano (2005), dois fatores foram fundamentais para o crescimento da oposição no campo político: a propaganda eleitoral no rádio e na televisão, usados para denunciar e criticar a política, a repressão, a corrupção, e a política econômica do governo.

Diante disso, à medida que a crise se acirrava, o regime começava a perder aliados, inclusive da classe burguesa, que passou a reivindicar maior participação nas tomadas de decisão do governo e a exigir menor intervenção estatal. Na visão de Stepan (1986), isso foi possível porque a burguesia já não mais pretendia abrir mão do direito de governar em troca da proteção de um Estado forte e poderoso, afinal os militares haviam destruído todos os possíveis inimigos. Desencadeou-se então, uma corrida em busca de apoio da sociedade civil, tanto por parte dos militares como por frações das classes dominantes.

Nesse contexto, o próprio regime, em função de discordâncias no bloco do poder, começou a abrir brechas para a participação da sociedade civil, assim como para as classes dominantes que iam se incorporando às mobilizações contra a ditadura e em defesa das “Diretas Já”, ajudando a instituir, numa evidente manobra “pelo alto,” a Nova República (FERNANDES, 1986, p 22).

Na interpretação desse autor, o movimento das Diretas Já, forneceu uma radiografia política da sociedade brasileira, revelando que a inquietação social estava mais forte do que em 1964; isso assustou os setores conservadores do principal partido de oposição que avançaram numa composição “pelo alto, respeitando o braço armado, já que em tempo de democracia ninguém sabe qual será a veneta do Povo”.

Evidentemente, os militares iam lutar para não devolver o poder, assim, nas palavras de Germano (2005), ao compreenderem os perigos que os ameaçavam, trataram de criar estratégias para impedir, ou dificultar a concretização desse intento. Nesse sentido, através da Emenda Constitucional nº 8, de 1977, tornaram permanentes eleições indiretas para governadores estaduais, alteraram as regras que determinava o número de deputados federais em cada estado, com a finalidade de aumentar a representatividade dos estados em que seu partido era mais forte.

A partir de então, enquanto os situacionistas formaram uma unidade em torno de um único partido, o PDS, os opositores ao regime se dividiram entre a esquerda e a direita. Assim, a estratégia da direita conseguira fragmentar a esquerda, pois se tratava de uma decisão importantíssima para tentar salvar o regime, ou que o regime não precisaria mais buscar sua legitimidade mediante a aquiescência da sociedade civil.

Nesse quadro de crise, o Estado militar começou a rever suas metodologias de ação no tocante às classes populares, mudando o discurso e a forma de relacionamento com as classes populares. Foi quando a política social se incorporou nos planos oficiais. Assim, as questões sociais que haviam sido despolitizadas e reduzidas às questões técnicas começaram a ser tratadas como questões políticas, inclusive a política educacional. Em outras palavras, os discursos começaram a ganhar materialidade nos planos, programas e projetos.

Vale lembrar que a educação havia sido utilizada pelo Estado como um dos principais mecanismos de difusão da ideologia da Segurança Nacional, por isso teve sua estrutura administrativa bastante militarizada, com a pasta desse Ministério tendo sido ocupada, várias vezes, por coronéis e generais. Ficava evidente que a política educacional, a partir de então, deveria voltar-se, prioritariamente, para a classe popular, contudo, Germano (2005), em análise dos documentos da política educacional desse período, destaca que a palavra classe

sequer foi mencionada. Na verdade, ela foi substituída pela palavra pobre, ocorrendo o mesmo com a questão da participação, que diz respeito ao exercício da cidadania, mas essa palavra também foi omitida, ficando evidente que o Estado pretendia chamar para si a responsabilidade de organizar as bases da participação popular.

Estava assim montado o cenário para a institucionalização de programas e projetos no âmbito da educação para a população camponesa e população “carente” dos grandes centros urbanos. No fundo, não se pretendia resolver a questão das desigualdades sociais, pois a educação não tem esse poder, muito menos por meio de programas e projetos; ao contrário, o que nos faz perceber uma clara intenção de manter a subalternidade do exército de reserva, mas, para isso, seria necessário desenvolver o que Melo (1995) denominou de “pedagogia do consenso”, que busca a harmonia e considera a escola como uma das estratégias para manter o equilíbrio social.

Maia (1982) procurou responder o que havia mudado na educação rural em seus 60 anos, considerando os anos de 1980 a 1985, data da vigência do III PSEC no regime militar, considerando que nesse Plano a Educação Rural havia sido contemplada, com o objetivo de expandir a escolarização na zona rural pelo menos nas quatro séries fundamentais e melhorar o nível de ensino, reduzindo a evasão e a repetência. A autora constata que a solução adotada foi a mesma de 60 anos atrás, ou seja, a casa da professora continuou sendo um espaço para a sala e aula, e muitas vezes a professora tinha que se dividir entre a sala de aula e seus afazeres domésticos.

Sendo assim, compreendemos que a função ideológica da Educação Rural em experiências educativas realizadas por meio de programas e projetos, com algumas exceções, foram uma tentativa de negar a existência da luta de classes, controlando a luta e organização dos trabalhadores do campo, sendo ofertada com viés prático e utilitarista de cunho domesticador, pois, como salienta Fernandes (2008), a modernização não desencadeou ameaças à ordem econômica, política e social, ao contrário, combinou a renovação com técnicas oligárquicas e autocráticas de dominação patrimonialista, o que dificultaria o processo de redemocratização.

Desse modo, uma primeira observação a ser feita é a de que o processo de redemocratização da sociedade brasileira, embora representasse, à época, uma derrota dos militares, por se trata de uma derrota caracterizada pela autopreservação, considerando, como bem destaca Fernandes (1986), que as forças conservadoras não tomaram como ideal a república democrática, mas, em vez disso, escolheram o caminho da composição que prolongou em várias direções e com eficácia o poder ditatorial, isso configurou-se no que o

autor chama de “conciliação pelo alto”, fenômeno observado por Saviani (2002; 2004) ao estudar o processo de formulação e aprovação das leis nacionais de educação.

Contudo, esse processo não impediu a luta pelo processo de redemocratização da sociedade brasileira, que teve início na metade dos anos de 1980, composta por diferentes forças sociais em luta, tanto no âmbito da defesa dos direitos dos trabalhadores quanto na defesa dos privilégios da classe dominante, evidenciando que o processo de constituição da classe como classe, conforme aponta Marx e Engels (2008) é um processo político de luta de classes sujeito à dinâmica da luta entre as classes.

Voltando-se à realidade do campo nesse período histórico e considerando-se os interesses da classe dominante, é importante revelar que uma das estratégias dos grandes latifundiários, autodenominados de empresários do campo, para manter seus privilégios, após o fim dos governos ditatoriais, foi, além de manter suas entidades representativas, criar em 1985 a União Democrática Ruralista (UDR). Do lado da classe trabalhadora, tivemos a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e, no campo, a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Todavia, para compreendermos a atuação dessas forças políticas precisamos partir do I Programa Nacional na Reforma Agrária (PNRA), em torno do qual se aglomeraram velhas e “novas” forças sociais, alterando a correlação de forças no campo, face ao quadro de “abertura política” evidenciado no Brasil. Cabe salientar que foi também nesse período que se criou o Ministério Extraordinário da Reforma e Desenvolvimento Agrário (MIRAD) e a presidência do INCRA, que estavam sob o comando de José Gomes da Silva, um dos formuladores do Estatuto da Terra aprovado em 1964. Além disso, foram essas instituições que ficaram responsáveis por elaborar um plano de Reforma Agrária retomando alguns dos princípios do Estatuto da Terra, dentre eles, a desapropriação da terra por interesse social.

No campo houve o agravamento dos conflitos por terra, advindos tanto do processo da modernização conservadora, expressa na modernização tecnológica da agricultura, com a conservação da estrutura fundiária, quanto da expansão das fronteiras agrícolas. Isso porque, conforme lembra Mendonça (2010), a política fundiária em pauta durante o regime militar, além de beneficiar a colonização das fronteiras a favor do grande capital nacional e estrangeiro, possibilitou a expansão do latifúndio improdutivo em maior escala do que os projetos agropecuários de colonização.

O I PNRA foi apresentado ao público no decorrer da realização do IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais da CONTAG, que, na interpretação de Silva (2006), se constituiu num fato politicamente relevante, na medida em que o governo expôs publicamente

sua proposta de Reforma Agrária em um congresso de trabalhadores, causando indignação dos latifundiários e de suas entidades patronais, como a SRB e SNA; ambas tentaram de todas as formas desqualificarem o Plano, seus mentores e executores.

O IV Congresso da CONTAG teve grande repercussão na imprensa e quase todos os jornais acompanhavam o desenrolar dos debates. Bruno (2002) aponta que os jornais entremearam o relato dos acontecimentos com clichês, imagens e estereótipos sobre os trabalhadores rurais, de forma a desqualificar a sua luta política, apresentando-os como intransigentes e radicais, minimizando, assim, a grande significação política do Congresso da CONTAG.

Mediante proposta do PNRA, a SNA defendeu sua posição através de uma tentativa de aproximação com as forças da Aliança Democrática, ao mesmo tempo em que procurava buscar aliados para fortalecer sua proposta de Reforma Agrária, cujo público privilegiado a ser conquistado foi os secretários estaduais de agricultura e presidentes de sociedades rurais estaduais. Na compreensão de Dreifuss (1989), essa situação confirma que as elites dominantes brasileiras, desde sempre, com seu caráter conservador, utiliza estratégias para desarticular a sociedade civil.

De acordo com Mendonça (2010), foi no decorrer desse período que alguns conceitos arraigados na nossa sociedade foram redefinidos, como, por exemplo, o “latifúndio”, que antes representava o tradicional coronel, passando, a partir de então, a conotar grupos econômicos das mais diversas extrações, sobretudo uma fração financeira da burguesia. Essa situação deixa claro que a classe dominante agrária, dos anos de 1980, era algo distinto dos tradicionais coronéis, aliás, esse foi um dos frutos do processo da modernização da agricultura no campo brasileiro.

Internamente, havia por parte dos latifundiários/empresários, a preocupação e o descontentamento com o crescimento das multinacionais, principalmente no ramo da mineração. Essa situação é evidenciada por Fernandes (1987), cuja pesquisa revela que grande parte do solo brasileiro estava sendo ocupado por multinacionais controladas pelo capital transnacional, a exemplo da mineração sob o controle da Bristish Petroleum, de origem inglesa, e da Brascan, do Canadá, cuja área sob seu controle (ou explorada) é maior do que os países da Suíça, Holanda Bélgica e Luxemburgo juntos.

De acordo com dados da pesquisa realizada em 1986 e publicados em 1987, os vinte maiores grupos estrangeiros ocupavam em 1987 uma área de 401.757 quilômetros quadrados, equivalente à área dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Paraná juntos, enquanto os dez maiores proprietários de terras no Brasil dispunham de uma área de

16.789.000 hectares. Desse total, apenas 534 mil desenvolviam alguma atividade produtiva, o restante era mantido como “reserva de valor”, tal como a Madeireira Nacional S.A (MANASA), considerada, então, a maior latifundiária do país à época.

Contudo, a maior reação veio com a divulgação do PNRA e o reconhecimento de que a atuação das entidades patronais existentes não seria o suficiente para combater a ameaça da Reforma Agrária. Assim, surgiu a União Democrática Ruralista em maio de 1985, exatamente um mês após a divulgação do PNRA, como fruto da mobilização dos empresários da terra, composta por criadores de gado, que pretendia crescer separada das tradicionais associações dos proprietários rurais. Estes, considerados retrógrados em seus objetivos e violentos em seus métodos, por exigir políticas agrícolas e estabelecer as bases da organização dos empresários rurais e mobilizar-se contra as tentativas de desapropriação de terras para fins da Reforma Agrária e do avanço da organização dos camponeses, a exemplo do surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que tinha como principal estratégia de luta política a ocupação de terra.

Mendonça (2010) sinaliza que a UDR surgiu a partir de reuniões de fazendeiros do estado de Goiás, sob a liderança do latifundiário Ronaldo Caiado³⁰, tendo a região pouca representatividade nacional e ainda pouco integrada aos complexos agroindustriais, que se diziam fora do processo de modernização da agricultura e em meio a uma crise de representatividade da estrutura patronal brasileira.

Nessas condições a criação da UDR se colocou como uma alternativa de organização política para aqueles segmentos de proprietários descontentes com os organismos de representatividade tradicional, e com as políticas públicas modernizadoras do regime militar que beneficiaram latifundiários tradicionais e atraíram investidores de outros setores da economia, que passaram a ver a terra como alternativa interessante de investimento capitalista.

Assim, desde sua criação, a UDR teceu suas críticas ao governo, aos setores progressistas da igreja e a parlamentares considerados progressistas. Em decorrência dessa situação, a UDR estabeleceu como meta organizar os fazendeiros de todo o país o mais rápido possível, tendo em vista a eleição para o Congresso Nacional e a Constituinte. Para tanto, era imprescindível desenvolver várias estratégias. Uma delas foi criar um programa semanal na

³⁰Ronaldo Caiado foi reconhecidamente o maior articulador da UDR. Na compreensão de Bruno (1996), a UDR não teria existido da mesma forma sem a sua presença. Desse modo, embora nem sempre os uderistas concordassem com sua postura e argumentos, não o questionavam por temor e por fascínio, e por entender que ele simbolizava a proteção da propriedade no Brasil. Caiado chegou a concorrer à presidência da república, em 1989, pelo Partido Social Democrata- PSD, e conseguiu menos de 1% dos votos. Caiado foi um dos componentes da bancada ruralista que se firmou nacionalmente a partir de sua atuação na UDR.

televisão, em rede nacional, para mostrar aos produtores rurais a importância de participar desse momento histórico e orientar e apoiar financeiramente a escolha dos candidatos que faziam a defesa da livre iniciativa e do direito inalienável da propriedade privada. E ainda que 70% da bancada parlamentar à época fosse constituída por fazendeiros, na compreensão da entidade, estes não defendiam os interesses da classe (DREIFUSS, 1989).

Para alcançar um maior poder de domínio, a entidade se organizou fora da estrutura oficial do Estado, evitando o risco de sofrer uma possível intervenção política do Ministério do Trabalho, sob cuja tutela estavam as associações e sindicatos, incluindo os patronais, e por essa razão, segundo a UDR, estavam amarradas ao governo. O segredo de seu sucesso na interpretação de Dreifuss (1989. p. 73) foi que

[...] a UDR cresceu por si própria, tornando-se um fator de poder crucial, em função da sua capacidade de mobilizar recursos, provocar impactos ideológicos entre os grandes e médios proprietários de terra e gado, e até no público em geral, fazendo valer também a pressão. O dinheiro farto e a intimidação. No terceiro trimestre de 1986, a entidade estaria com sedes em 15 estados brasileiros, um total de 40 regionais e mais de 40 mil associados, enquanto a ‘caixinha’ já somava mais de 20 milhões de cruzados, dinheiro que – assegurava Caiado – não era para financiar a eleição de deputados, mas sim para gastos com a mudança da imagem distorcida que criaram dos produtores rurais e para financiar a montagem de regionais, a contratação de técnicos especializados em questões do INCRA e outras coisas em defesa da classe.

Diante dessa situação, o que se viu foi o agravamento dos conflitos no campo e uma mobilização patronal de empresários rurais, apontando para a nova identidade contida na designação, “nós, os produtores e empresários rurais”, numa junção de novas e velhas formas de agir. Nesse sentido, Bruno (202, p.18) afirma que

O discurso do produtor e empresário rural é, também, para se legitimar como empresário e capitalista, no sentido mais completo do termo, porque se trata, no terreno político, de eliminar a imagem negativa da ineficiência que é a marca dos grandes proprietários de terra no Brasil.

Mas, só isso não bastara; era necessário desqualificar os trabalhadores e suas lutas. Nesse sentido, Martins (1981) destaca que se tratava de construir a imagem de um trabalhador incapaz de usar os novos recursos tecnológicos, por não dispor da qualificação necessária. Nessa direção, a velha ideia de uma Reforma Agrária como expressão do comunismo é retomada e por isso deveria a todo custo ser barrada. Logo, era preciso o esvaziamento de projetos que fossem a favor da Reforma Agrária (DREIFUSS, 1989).

Em face do exposto, a UDR atuou fortemente em torno da Constituição de 1988, pressionando os representantes municipais (prefeitos, vereadores), representantes da

sociedade civil e persuadindo os constituintes simpatizantes com suas teses. Quanto aos indecisos, receberam várias visitas de diretores da UDR, ao mesmo tempo que centrava seus ataques ao Partido dos Trabalhadores (PT), à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e à Comissão Pastoral da Terra (CPT) e ao MST.

De acordo com Dreifuss (1989), a UDR foi bastante eficiente em mobilizar recursos, projetar candidatos em apoio às suas demandas e na intimidação de seus adversários. Para isso, fez alianças, inclusive com o Movimento Democrático Urbano (MDU). Na análise do autor, essa articulação formou

Um bloco de poder, possível matriz de um estado-maior conjunto, unindo campo e cidade. Pela primeira vez na história do país, o setor rural conseguia gerar no seu interior verdadeiros protótipos de elites orgânicas e não meras unidades de ação táticas ou corriolas políticas provincianas. Além disso, estabelecia uma conexão orgânica – essencialmente ideológica e política (DREIFUSS, 1989, p. 155).

Na visão desses empresários do campo e da cidade, a união se fazia necessária para impedir que os trabalhadores conseguissem a imprescritibilidade dos direitos trabalhistas, estabilidade no emprego e a jornada de 40 horas. Esses direitos, se assegurados na Constituição de 1988, afetariam, as empresas e indústrias com resultados desastrosos, principalmente, para as relações de trabalho no campo.

Entretanto, não demorou muito para a entidade ser associada ao aumento da violência no campo em todo o território nacional. Um assassinato teve repercussão em âmbito nacional: a morte do seringueiro e líder sindicalista, filiado ao PT, Chico Mendes, conhecido mundialmente em função de sua militância ecológica, cujo assassinato foi atribuído à ação de uderistas, pois, como lembra Dreifuss (1989), apesar de a UDR ter sido conservadora em seus objetivos e truculenta em suas ações, foi considerada como necessária pelos latifundiários, principalmente para conter a organização sindical dos trabalhadores e os setores progressistas das pastorais.

Com o apoio de entidades patronais, a UDR conquistou ainda mais prestígio e poder, se colocando como legítima representante da classe, fazendo uso da violência e da coação, como elementos de sua prática política formal, cuja imagem só começou a ser arranhada com a morte do ambientalista Chico Mendes, em dezembro de 1998. Nesse período, a entidade procurou exhibir uma nova roupagem, pelo menos na frente das câmeras, se mostrando defensora de uma investigação rigorosa e prometendo que se os culpados pertencessem ao quadros de seus sócios seriam expulsos.

Mendonça (2010), ao analisar a atuação da UDR na Constituinte, aponta que nessa fase a entidade conseguiu inclusive, romper o bloqueio das organizações de representação

política dos proprietários, obtendo, a partir daí, o reconhecimento de sua representatividade e liderança por parte destes, da imprensa e até mesmo de autoridades governamentais. A autora destaca ainda que dessa mobilização em torno da Constituinte foram formadas: a Frente Nacional da Livre Concorrência, integrada pela UDR, Federação Brasileira dos Bancos (FEBRABAN), Confederação das Associações Comerciais do Brasil (CACB), Confederação Nacional da Indústria (CNI), Sociedade Rural Brasileira (SRB) e a União Brasileira de Empresários (UBE). Curiosamente, a Sociedade Nacional de Agricultura, que tão insistentemente advogara o estabelecimento de uma Justiça agrária no país, não integrou a Frente, mantendo-se numa postura isolada (MENDONÇA, 2010).

De acordo com Dreifuss (1989), essa sociedade tinha adotado um discurso de cunho nacionalista de afirmação à soberania em relação à Amazônia, pousando como defensora dos camponeses e da floresta, porém, sem deixar de atacar o PT e a CUT. Mas, isso não impediu, usando uma expressão de Dreifuss (1989), que os “touro branco”, embora não domados, fossem encurralados.

A CONTAG adotou como ponto de partida, durante o regime militar, a defesa dos direitos dos camponeses contemplados no Estatuto da Terra, considerado como referencial legal que regulamentava as relações entre capital e trabalho no campo e disciplinava as relações entre parceiros, arrendatários, proprietários de terra e tornava possível a desapropriação para fins da Reforma Agrária. Ocorre que a aprovação do PNRA, logo no primeiro ano do governo de Sarney, se constituiu cenário privilegiado para as disputas e diferenciações entre as entidades vinculadas também aos proprietários, como foi caso da UDR.

Nesse contexto, Bruno (2002) explicita a preocupação dos grandes proprietários de terra em construir um inimigo comum, constituindo-se elemento na construção da identidade do grupo, condição para uma maior união dessa classe, ao mesmo tempo que os inimigos foram desqualificados pela imprensa, ou ameaçados e perseguidos. Para a autora, o uso da violência, como garantia de defesa da propriedade privada, tornou imprecisa a fronteira entre o novo e o velho, isto é, entre os empresários defensores da competitividade e da negociação e os tradicionais fazendeiros latifundiários. Em suma, “a violência no campo nos anos 1980 revela-nos o conteúdo das relações de classe e expõe os componentes dos velhos padrões de conduta” (BRUNO, 2002, p. 194).

No plano das lutas populares, o movimento sindical do ABC Paulista ecoava com grande força política e uma das principais forças de mobilização da classe trabalhadora ao lado do PT e da CUT. Esta, composta pelas correntes sindicais, exerceu grande

expressividade no movimento operário, organizando greves em oposição às políticas adotadas pelo governo desse período. Essas greves resultaram em forte movimento de contestação e foram de grande importância enquanto movimento de unificação de trabalhadoras e trabalhadores na década de 1980.

No campo, a CONTAG, enquanto representatividade oficial dos camponeses, mudou sua postura em relação às duas temáticas consideradas como centrais, a saber: a Reforma Agrária e a representação sindical. Através da primeira, em face das precárias condições de vida dos camponeses, a Confederação reforçava a importância econômica da redistribuição fundiária, e assim, o mote passou a ser a Reforma Agrária como condição de melhorias de vida para os brasileiros, e com base nessa compreensão, tratou de anunciar seu projeto de desenvolvimento para o campo, diferenciando-o do modelo oficial adotado pelo governo.

Na compreensão de Ramos (2011), a realização do III Congresso Nacional da CONTAG, em 1979, pode ser considerado o “marco divisório” na definição de suas condutas, ocasião em que a Confederação denunciou a política agrária e agrícola do regime militar como a grande responsável pelo aumento da concentração de terras, de conflitos no campo e expulsão em massa de trabalhadores. De acordo com a referida autora, foi o momento em que a Confederação tentou associar a liberdade sindical com a democracia.

Em relação à representação sindical, a CONTAG procurou ampliar sua base de representação mediante a incorporação de reivindicações de posseiros e dos trabalhadores considerados temporários. De acordo com Ramos (2011), esses trabalhadores, até então, eram pouco referendados pela Confederação e nessas novas circunstâncias, casos de despejos de posseiros e acidentes de trabalhos envolvendo boias-frias, passaram a ser considerados pela referida Confederação. Desse modo, diante das críticas sofridas, a Confederação foi obrigada a rever suas estratégias de atuação, assumindo uma postura mais combativa e crítica diante do aumento das formas de violência sofridas pelos camponeses.

Diante disso, o ponto de partida foi o IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais que teve significativa repercussão política, não só pela apresentação do I PNRA, mas também porque a CONTAG passou a defender a bandeira de luta da unicidade sindical, como melhor estratégia para o encaminhamento dos trabalhadores. Nesse sentido, concordamos com Brumer e Santos (1997, p. 08), quando afirmam que foi a partir do I Plano Nacional de Reforma Agrária

[...] que houve um processo de reposicionamento dos agentes do campo de conflitos agrários em relação à política fundiária. A posição dos trabalhadores rurais e dos camponeses sofreu os efeitos da crise do I PNRA, pois o sindicalismo rural passou

por transformações significativas: por um lado, houve uma crise no ‘sistema Contag’, o qual sustentou o I PNRA desde seu início até 1987, tendo sido quase cooptado politicamente; e por outro, as bases do movimento social dirigiram-se para outras correntes políticas no interior do movimento sindical. Trata-se de um conflito pela representação legítima dos camponeses e dos trabalhadores rurais entre uma posição que aceita a inserção em uma lógica do Estado (uma espécie de política de cooptação) e outra que se orienta por uma prática sindical de representação da luta pela terra.

Desse modo, a realização do IV Congresso da CONTAG e a entrada em cena do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra – MST se constituíram um divisor de águas na mobilização patronal quanto à redefinição dos conflitos acerca da Reforma Agrária e das lutas por terras. E, se até então, a tradicional SRB e CNA tinham sido os principais porta-vozes patronais, após a realização do Congresso, a elas vão se juntar outras entidades como a UDR e, posteriormente, a Associação Brasileira do Agronegócio-ABAG. A primeira congregava os setores mais reacionários e arcaicos do meio rural, enquanto esta última representava o setor mais dinâmico, restabelecendo novas configurações na reordenação da organização e da representatividade de classe.

Esse contexto apresentado e os processos organizativos de resistência à ditadura no contexto de reabertura política da década de 1980 trouxeram consigo uma nova compreensão do papel da educação, sobretudo nas centrais sindicais e no MST, inserindo novas perspectivas teóricas e metodológicas que subsidiaram o debate sobre a educação pública, gratuita, democrática e de qualidade.

Na análise de Saviani (2007), do ponto de vista da organização e pela ampliação e divulgação da produção científica na área educacional, a década de 1980 foi uma das mais fecundas, em especial pela criação de entidades e sindicatos com a finalidade de congregar professores de todos os níveis de ensino e demais trabalhadores da educação e especialistas, tais como: a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos e Educação e Sociedade (CEDES), além das associações em âmbito dos estados. Esse movimento despertou a busca por teorias que se constituíram em alternativa à pedagogia oficial e a ela se contrapuseram.

Foi nesse momento que emergiram as propostas educativas com o objetivo de construir uma teoria que servisse aos interesses da classe trabalhadora. Isso fez com que a educação entrasse nos programas de partidos³¹ de esquerda e de direita, surgindo diversas

³¹ Cunha (2001), ao analisar a educação nos programas partidários do PMDB, PTB, PDT, PT, PFL, PDS e PL, diz que o PMDB fazia a defesa do ensino universitário público e gratuito a todos e que o Estado deveria combater a proliferação do ensino privado. Esse partido também defendia a obrigatoriedade e a gratuidade da

compreensões sobre o papel e a função da educação, tanto na ótica do trabalho quanto do capital.

Por outro lado, conforme sinaliza Paiva (1987), crescia uma desconfiança entre os partidos de esquerda e centrais sindicais em relação à educação escolar, que se estendeu à educação popular ofertada pelo Estado, pois os programas educacionais elaborados por este foram vistos a serviço da reprodução social e da legitimação da ordem e do regime; por essa razão, não poderiam ser considerados como populares.

Assim, embora a CUT tenha se preocupado com a questão educacional, na interpretação de Souza (2000), limitou-se a lutar, de forma genérica, por um ensino público, gratuito e de boa qualidade em todos os níveis de escolarização, tanto que no II Congresso, realizado no final dos anos de 1980, a CUT foi praticamente omissa em relação à educação dos trabalhadores no que se refere a uma proposta concreta de educação, ou seja, “Pode se afirmar que nessa década, o sindicalismo autônomo dos trabalhadores não conseguiu construir uma proposta educacional que traduzisse as ideias do conjunto dos trabalhadores organizados” (SOUZA, 2000, p. 80).

No entanto, essas diferentes forças se aglutinaram em torno do processo da Constituinte de 1988, e cada uma com suas propostas elaboradas por diferentes sujeitos em diversas situações explicitaram os limites político-ideológicos do confronto. Na educação, o ponto de partida foi a IV Conferência Nacional de Educação³², com o tema “A educação e a Constituinte”, e a IX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Nesses eventos é que foi elaborada a Carta de Goiânia, defendendo a educação escolar gratuita, laica nos estabelecimentos públicos como direito de todos e dever do Estado, bem como a destinação de recursos públicos, exclusivamente para a educação pública.

educação básica, contudo, essa posição não era unânime dentro do Partido. Bastante singela era a proposta do PTB. Já o PDT defendia uma reforma educacional que assegurasse o ensino gratuito a todos.

O programa do PT apresentou uma posição bem definida em relação à educação, pois considerava esta como direito básico de uma nação verdadeiramente democrática, propondo-se a lutar por esse direito. Contudo, o Partido era composto por diversas correntes ideológicas e conflitivas. De um lado, uma corrente que desconfiava de toda iniciativa estatal, desvalorizando a educação escolar. De outro, a ênfase na educação política dos trabalhadores, visando prepará-los para a mudança revolucionária, não se conciliava com os esforços imediatistas de reforma educacional. Essa situação começou a mudar com a gestão de petistas em grandes cidades. O PDS apresentava uma posição totalmente contrária, defendendo que caberia à família o direito e o dever de educar a criança. Os demais partidos citados defendiam os interesses da corrente privatista na área da educação. Essa fraca estruturação do campo educacional nos partidos evidencia que foram os educadores, enquanto agentes de partidos ideológicos em formação, os protagonistas da constituição das discussões e propostas para a educação.

³²A Primeira Conferência Nacional de Educação havia sido realizada em 1980, em São Paulo, e o tema central foi “A Política Educacional”. A II Conferência foi promovida em 1982, em Belo Horizonte, debateu como temática principal “Educação: perspectivas na democratização da sociedade”. Em outubro de 1984, foi realizada a III Conferência, no Rio de Janeiro, como o tema central “Da crítica às Propostas de Ação”.

No âmbito das lutas populares camponesas, em particular a luta pela Reforma Agrária, a entrada do MST alterou a correlação de forças, fortalecendo a organização e a luta dos camponeses, na defesa por políticas sociais. Na interpretação de Bruno (2002), a entrada em cena do MST “obrigou” a grande imprensa a direcionar seu olhar para outras faces da questão agrária, até então pouco discutidas e a dar visibilidade a personagens anônimos, como os fazendeiros das regiões de conflitos, mandantes de assassinatos, delegados capangas, advogados, secretários de segurança e outros que vieram a público se posicionar.

Analisando esse contexto, Stédile e Fernandes (2005, p. 23) declaram que “a luta contra a ditadura militar e a luta pela democratização da sociedade brasileira criam as condições necessárias para o surgimento do MST”. Para os autores, não é correto isolar o surgimento do Movimento, considerando-o apenas como vontade dos camponeses, mas como fruto de uma sociedade dividida em classes. Logo, foi a luta por uma sociedade mais justa e menos desigual que o constituiu movimento social nacional.

A CONTAG sinalizava uma intenção em influenciar os currículos do ensino fundamental e médio no sentido de contemplar as especificidades do campo em 1995, conforme consta nos Anais do IV Congresso Nacional da Confederação, promovido em 1995, quando a educação começou a ganhar mais notoriedade através do reconhecimento da necessidade de especificidade da educação do campo, tendo em vista que

A escola rural deve respeitar a cultura dos trabalhadores rurais e ao mesmo tempo ser um instrumento de estímulo e reforço à sua organização. Neste sentido, é fundamental socializar e aprofundar o debate sobre os modelos de educação formal no campo para que sejam mais vinculados à realidade dos trabalhadores (CONTAG, 1995, p. 102)

A partir da década de 1990, a CONTAG evidenciou a necessidade de investir na formação sindical e profissional de novas lideranças, conjugando a política de formação sindical com as demandas por melhorias das condições de trabalho, com a elevação do nível de escolarização e educação do campo e outras demandas, articuladas com a ideia de desenvolvimento sustentável, deixando claro que considerava a educação, enquanto estratégia de qualificação, com vista a contribuir com o processo de desenvolvimento do campo, conforme é destacado abaixo:

A educação, cada vez mais, ganha importância estratégica na agenda sindical do MSTTR. Não significa que esse debate não ocorresse anteriormente na CONTAG, Federações e Sindicatos. Sempre houve uma compreensão coletiva sobre a importância da Educação enquanto estratégia para uma inserção qualificada dos

trabalhadores (as) rurais nos processos de desenvolvimento do país. (CONTAG, 2004, p.8).

Apesar desse reconhecimento da educação como estratégia para o desenvolvimento do campo, somente nos Congressos, realizados a partir de 1991, a educação ganhou importância estratégica na agenda da Confederação, esta começou a fazer a defesa do ensino público e gratuito, adequado às características do meio rural.

No que tange à importância da educação para o MST, esta foi se tornando cada vez mais necessária, aliada à compreensão de que na escola do campo a concepção de educação tinha que ser diferente da escola rural. Com base nesse entendimento, o Movimento elaborou sua concepção/ visão de educação, formação, escola e profissionalização para as áreas de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária.

Cabe lembrar que até então os sujeitos que trabalhavam e viviam *do e no* campo, bem como seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, salvo algumas exceções ainda não tinham sido considerados como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muito menos na elaboração das políticas educacionais e, considerando que a demanda inicial do Movimento foi pelas primeiras séries do ensino fundamental, e estas, em sua maior parte sob controle do Estado, colocava-se para o Movimento o desafio de pensar e fazer a educação no embate *no e como* Estado capitalista.

Foi assim, que o Movimento se deparou com a necessidade de articular ideologicamente os conhecimentos escolares com a luta de classes a favor da classe camponesa, ou seja, lutar por uma Educação do Campo em contraposição à Educação Rural. Esse “*do*” mostra que há um campo, isto é, o reconhecimento de que o campo com suas lutas e contradições não podia se separar da educação, conforme reafirmado a seguir por Frigotto (2019, p. 22):

Trata-se de uma perspectiva não mais de educação para ou no campo, mas do campo. Essa formulação do campo condensa a afirmação de uma consciência coletiva de que a escola do campo tem que ter como ponto de partida os sujeitos do campo com seus saberes, modos de vida, cultura e valores. Não para serem absolutos, mas para se colocarem em diálogo num mesmo nível com os saberes, cultura e valores da cidade. A cultura universal e a escola unitária somente podem acontecer numa relação de não dominação ou imposição arbitrária.

Nesse aspecto, fica claro que a educação e escola do campo, teria que estar articulada com a luta pela Reforma Agrária, o que implicaria buscar apreender as contradições e tensões vivenciadas, não apenas no âmbito específico da Pedagogia, mas, principalmente, no processo de produção real da vida pelo trabalho, no seio da luta de classes. A partir dessa compreensão,

o MST instituiu novas formas de organicidade e busca apoio externo para viabilizá-la, passou a pautar a pesquisa nas universidades públicas, produzir conhecimento, criar espaços nos fóruns científicos, tornando-se o sujeito da pesquisa e elaborando sua. Foi assim que o Movimento, a CONTAG e universidades públicas, juntos construíram o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que será analisado no próximo capítulo.

3 O PRONERA NO CONTEXTO DA LUTA DE CLASSES NO CAMPO

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola*³³

Neste capítulo analisamos o PRONERA no contexto da luta de classes no campo, no período em que a luta por educação do campo se integra com a luta pela Reforma Agrária e com as outras políticas públicas, se inserindo no campo dos direitos, conseqüentemente, na esfera do Estado, a quem cabe o dever de ofertar educação pública à população camponesa em seu território, como bem fica traduzido na epígrafe do trecho da música com que iniciamos o capítulo. Esse movimento é permeado de tensões e contradições, de luta pela implementação dos direitos sociais recém-conquistados na Constituição Federal de 1988, e de adequações postas pela LDB.

Temos a compreensão de que o Estado assumiu diversas características (formas) liberal, intervencionista, assim como o regime político, nacionalista liberal, nacionalista autoritária (civil ou militar), internacionalista liberal, internacionalista autoritária, neoliberal, dentre outras. Nesse viés, percebemos que o Estado, bem como a extensão do seu regime político, foi capitaneado pelos interesses do capital, que, historicamente, se absteve em ofertar a educação pública aos camponeses e quando o fez, restringiu-a ofertando apenas as primeiras letras e/ou uma profissionalização precária, desconsiderando as especificidades da educação do campo como forma de perpetuar as desigualdades sociais e assegurar a hegemonia do capital.

Portanto, trata-se de pensar um projeto de educação do ponto de vista das políticas públicas e de campo para seus sujeitos concretos, e considerando que o as políticas públicas são o instrumento de ação do Estado em movimento, trata-se de levá-la educação para o interior do país, particularmente aquele abandonado pelo público, e fazer a formação dos camponeses em seu próprio território. Tal desafio implica o enfrentamento direto com o Estado, por se contrapor à lógica capitalista, que vê o campo como lugar de atraso e que considera como normal a quase inexistência de escolas no meio rural, tendo os jovens muitas vezes, como a única opção sair do campo para ter acesso à educação em uma instituição de ensino e assim frequentar uma escola.

³³Trecho da música “Não vou sair do campo”, autoria de Gilvan Santos.

Mas o movimento de luta por educação do campo ocorreu no período de crise e da introdução e aprofundamento do desenvolvimento neoliberal, palco da reorganização e redefinição das relações capitalistas de produção com implicações na educação, traduzidas por meio da urgência da Reforma do Estado e de seu Aparelho Gestor sob o argumento da necessidade de colocar o país na era da modernização. Para tanto, uma das finalidades da educação escolar tem sido a de promover a produtividade e a competitividade, e assim passamos, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado (FRIGOTTO, 2002).

O ideário neoliberal, na década de 1990, implicou para os países da América Latina, reformas educacionais pela via política de Estado e de governos, decorrentes das profundas transformações na esfera econômica, política e sociocultural que visaram adequar a educação pública às mudanças da lógica de regulação capitalista, articulada com as recomendações dos organismos internacionais que vêem a educação como estratégia de controle da pobreza.

Todavia, sabemos que a educação urbana constituiu-se, no momento inicial, enquanto foco central das reformas educativas no Brasil, ainda que o ponto de partida para tais reformas tenha sido a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia, evidenciando que a mundialização do capital tinha e tem um projeto de educação que deveria ser materializado sob a orientação dos organismos internacionais, mediadores mundiais das políticas econômicas e sociais. Mas, apesar da denominação “Para Todos”, no Brasil, as reformas educativas não incluíam a educação do campo, conforme constatado no PNE de 2001, que sequer menciona a Educação do Campo, embora o campo fosse o palco de intensos conflitos de luta pela terra.

Até então, a Educação do Campo se expressava através de programas e projetos de caráter fragmentário e descontínuo, sem que os cursos e os currículos se adequassem às realidades a que se destinavam. Por outro lado, a LDB de 1996, aponta, em seu art. 28 (BRASIL, 1996), a possível adequação do currículo e de metodologias para a educação do campo, de forma maleável no que tange à organização escolar e curricular, fundamentando legalmente a luta dos movimentos sociais por políticas públicas de educação que assegurem a materialização dessas recomendações e se vinculem, às lutas sociais no enfrentamento do capital, conforme análise do próximo eixo.

3.1 Reformas Neoliberais e a Educação do Campo

Uma primeira observação a ser feita quando se coloca em discussão as políticas educacionais é a clareza de que o que determina a situação da política educacional é o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção, visto que nas sociedades capitalistas, as políticas como ação estatal, decorrem da correlação de forças políticas em disputa por projetos de educação. Em função disso, Fleury (1994) afirma que as políticas sociais constituem lócus privilegiado para se desvelar as contradições que colocam em movimento a sociedade.

De acordo com essa autora, a intervenção estatal, por meio das políticas sociais, se constitui em si mesma a manifestação da natureza contraditória do Estado capitalista, lembrando que o Estado não é um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro, mas é, antes de tudo, a relação social entre classes, frações de classes, no âmbito sociedade política, sociedade civil e a base de produção. Portanto, não se trata de laços, mas de relações que trazem em si os interesses classistas expressos nos projetos sociais em disputa, evidenciando que a dominação de classe se efetua por diferentes relações entre o Estado e classes e/ou frações de classes dominantes e dominados. Desse modo, a ação concreta do Estado é determinada pelas relações de classes e pelas relações de forças estabelecidas na luta de classes (HIRSCH, 1977).

Nesse sentido, de acordo com Oliveira (1993), a intensificação da luta entre as classes sociais, e para que as classes em confronto não se consumam em luta, surge o Estado como “terceiro poder”, buscando suprimir a luta direta e aberta:

Como as classes sociais em confronto na disputa pelo poder se enfrentam também em situações concretas, é imprescindível a apropriação dos nexos causais destas situações em sua dinâmica relação com a totalidade social, permitindo a correta avaliação da correlação de forças estabelecida na práxis das classes [...] Em momentos de confronto e crise – como é o momento atual – a classe dominante busca mudanças nas formas de sua dominação, buscando novas formas para a manutenção do consenso (ou consentimento) necessário para a reconstrução de sua hegemonia (TITTON, 2010, p. 61-62).

É nesse processo de engendramento de novas estratégias como necessidade do capital de garantir a reprodução das relações capitalistas, que seus ideais vai ganhando cada vez mais espaços, como uma das condições de sua existência permeando todas as esferas sociais, incluindo as políticas educacionais. É por isso que as ideias dominantes configuram-se como manifestação “ideal das relações materiais de dominação apreendidas como idéias, portanto

são expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as idéias de sua dominação” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Na acepção de Höfling (2001, p. 30), políticas públicas são “formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social”, que se expressam por meio da criação, formulação e implantação de programas ou de projetos em sintonia com um determinado projeto histórico. Notamos que, para além da manutenção de tais relações sociais, coaduna a dimensão dialética da luta de classes, dimensão essa de suma importância no contexto das políticas públicas.

Por essa razão, Oliveira (1993) chama atenção para o fato de que devemos ficar bastante atentos às discussões sobre a relação sempre tensa no campo das políticas públicas entre o Estado e a sociedade civil no Brasil, visto que o Estado é a sociedade política, que em função de uma ampla conjugação de forças de variadas naturezas, tomam a crise do Estado como motivo para redefinirem espaços, inclusive na redefinição da relação entre Estado e sociedade civil. Nessa direção, Azevedo (2001, p. XIV) afirma que as políticas públicas,

Como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que está em andamento. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. [...] presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas.

Nesse processo que a ideologia, como uma das dimensões da luta de classes, constitui-se uma realização prática da dominação burguesa e um dos principais obstáculos para a consciência autônoma e emancipada da classe trabalhadora (MÉSZÁROS, 2004). Na interpretação do autor, a ideologia como forma específica da consciência é inseparável da sociedade de classe, pois são os interesses sociais que se entrelaçam de forma conflitante ao longo da história e encontram suas manifestações no plano da consciência social na grande diversidade do discurso ideológico. Desse modo,

As ideologias em luta de qualquer período histórico constituem a consciência prática, através da qual as mais importantes classes da sociedade se relacionam, e, de certa forma até mesmo se confrontam abertamente, do particular à visão da ordem social correta e apropriada como um todo abrangente (MÉSZÁROS, 2008, p.9).

Nestes termos, evidenciamos que, para qualquer processo de transformação social mais profundo, a disputa ideológica torna-se imprescindível e como a educação ainda é lócus privilegiado dessa disputa, a classe trabalhadora não deve silenciar-se nesses espaços, ainda que isso represente o enfrentamento direto *no e com* o Estado.

Pertinente salientar que a ideologia, enquanto parte da luta de classes, é incompleta, histórica e contraditória, além disso, a luta de classes, conforme salienta Losurdo (2015, p.37), “quase nunca se apresenta em seu estado puro, quase nunca se limita a envolver os sujeitos diretamente antagonistas, é justamente por essa ausência de pureza que ela pode desembocar em uma revolução social”.

Considerando o exposto, Mascaro (2013) compreende que a luta de classes revela a situação específica da política e da economia dentro da estrutura do capitalismo, contudo, para além das lutas de classes, as formas sociais do capitalismo assentadas no valor e na mercadoria, revelam a natureza da forma política estatal, e é na forma que reside o núcleo da existência do Estado capitalista. Sendo assim,

A luta de classes modifica o Estado e vice-versa, a forma política estatal a condiciona. Tanto a luta de classe está nas entranhas das formas econômicas do capitalismo, quanto da forma política que lhe é própria. E, também, tanto as formas econômicas quanto as políticas do capitalismo reconfiguram os termos da luta de classe (MASCARO, 2013, p. 60-61).

Para o autor, o poder estatal, a partir da posse dos cargos e do controle de suas instituições juridicamente consolidadas, é constantemente apropriado ou tomado por classes específicas, mas os aparelhos ideológicos, por serem maiores que tal núcleo de poder estatal, dada a sua concretude material no contexto das relações sociais, pode ensejar práticas distintas ou até mesmo contrárias àquelas que operam a partir do controle central do Estado.

Ocorre que as políticas educacionais, como política pública, são parte constitutiva da política social, portanto, são diretamente elaboradas, aprovadas e dirigidas pelos poderes de Estado (Legislativo, Executivo e Judiciário), e sua execução/implementação fica a cargo dos órgãos de gestão pública (ministério, secretarias, conselhos) e dos sistemas educacionais por meio de suas diversas instâncias: conselhos, secretarias e mais diretamente a gestão escolar e demais sujeitos que atuam nessas instâncias de decisão política. Estando voltadas diretamente ao atendimento de necessidades básicas, elas são campo de disputa de classes e, no interior dessas classes, se materializam por meio dos sujeitos coletivos e individuais que representam os projetos de sociedade e, nesse sentido, de educação.

Em função desse jogo de interesses e das contradições, as políticas sociais são também espaço de conquistas de direito da classe trabalhadora e de negação desses mesmos direitos, e devem ser disputadas pelos movimentos sociais e sindicais de lutas e resistências, pois, embora elas não se configurem como espaço de emancipação humana, entendida como superação das relações capitalistas, são instrumentos importantes de emancipação política da classe trabalhadora e de controle social dessa classe pela oferta ou não dessas políticas.

Por essa razão, Deitos (2010) considera que a formulação e a implementação de políticas educacionais, advindas do Estado, tomam a forma e a expressão das relações e das forças sociais em disputa, constituindo-se não apenas como benevolência social, mas também como fruto da articulação e do jogo contraditório que exprimem a luta de classes e as mediações econômico-sociais existentes na sociedade de classes.

Daí a necessidade da marca de classe e da clareza das finalidades formativas que pretendemos alcançar, porque, na compreensão de D'Agostini e Vendramini (2014), as políticas públicas apresentam um caráter geral e difuso, o que possibilita sua apropriação por diferentes grupos e instituições. Essas divergências de interesses tornam complexa a compreensão das políticas públicas, desde a sua elaboração à implementação.

No entender de Bianchetti (2005), a análise das políticas educacionais no modelo neoliberal tem que considerar não só as condições políticas, mas também a conjuntura histórica, as características e o poder dos grupos hegemônicos, que, a partir do controle de determinados mecanismos ou instituições, conseguem imprimir reformas no sistema educativo, visando atender estrategicamente os seus interesses expressos na estrutura, nos conteúdos e nos currículos das escolas. Assim, esses interesses declarados entram em conflito com os interesses da classe trabalhadora, no caso em estudo, com os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

A partir dessa compreensão do papel do Estado na elaboração e implementação das políticas públicas, propomos analisar o movimento de luta pela educação pública no Brasil, tomando como ponto de partida as reformas educativas da década de 1990, impostas pelo neoliberalismo, defrontando-se com o projeto educativo da classe trabalhadora em processo de elaboração desde a década de 1980. Assim, nos anos de 1990, teremos no âmbito educacional o confronto entre dois projetos de educação bastante diferentes, cuja correlação de forças será analisada.

Antes, porém, é válido lembrar que, no âmbito da educação, o Consenso de Washington, denominado por Gentili (2001) como a “falsificação do Consenso³⁴, foi o ponto de partida, em 1989, para as reformas neoliberais impostas, sobretudo, aos países da América Latina e Caribe.

No início dos anos de 1990, o governo brasileiro começou a acenar para a liberalização da economia, mas a organização dos trabalhadores do campo e das cidades soava como um risco ao processo de acumulação e reprodução do capital, tanto que, no final da década anterior, esse novo rearranjo do capital se deparara com uma força de trabalho organizada, que fez resistência à ação do capital, através da conquista de direitos assegurados na Constituição de 1988.

Assim, embora os conflitos político-ideológicos em torno da elaboração desta Constituição tenham tido também desfechos que consolidaram interesses privatistas de um modo geral, evidenciaram significativos avanços das forças políticas que lutaram pela educação pública, laica e gratuita, com direito de todos e dever do Estado, bandeira essa que foi retomada por ocasião da elaboração da LDB nº9394/1996, fenômeno a ser abordado um pouco mais à frente.

Na década em questão, a organização dos trabalhadores e a possibilidade concreta da vitória da candidatura presidencial do Partido dos Trabalhadores fizeram com que a classe dominante no campo e na cidade rearticulasse suas alianças para a retomada da supremacia burguesa. Nessa direção, a vitória de Fernando Collor, em 1990, representou um passo significativo para o ideário neoliberal, causando alterações tanto na base econômica como na superestrutura político-ideológica. Importante considerar que tal ideário

Trata-se de um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo a sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (ANDERSON, 1995, p. 22).

Nesse contexto, como se trata de um movimento de cunho fortemente ideológico, a educação desempenhou um importante papel na consolidação da hegemonia do neoliberalismo. Cabe lembrar que este surgiu como ideologia concebida por intelectuais vinculados à classe dominante, cujo ponto de partida foi o livro “O Caminho da Servidão”, de Hayek, publicado em 1944, considerado uma obra política, que direciona suas críticas contra

³⁴O Consenso de Washington se constitui em um conjunto de medidas liberais para reformar a economia elaborada em 1989, mas que repercutiu também na educação, especialmente nos países da América Latina e Caribe.

o intervencionismo e o planejamento econômico estatal, considerados reais ameaças às instituições e aos valores de uma sociedade livre.

Na compreensão de Castelo (2013), a materialidade neoliberal se deu a partir do momento que saiu dos círculos dos intelectuais e ganhou base material nos planos e projetos de governos e, de forma mais intensa, nos países da América latina. E o autor acrescenta:

O projeto neoliberal tornou-se fundamentalmente uma realidade material por meio de vitórias eleitoral de candidaturas de representantes das alas mais retrógradas dos partidos conservadores. Seu sucesso adveio não de golpes ditatoriais em países dependentes, como ocorreu no Chile, mas sim de um consenso construído moldado segundo a imagem e semelhança da burguesia rentista, com diferentes variações (CASTELO, 2013, p. 229).

Para falsificar o consenso, tendo o autor supramencionado como referência o Consenso de Washington³⁵ explicita as repercussões do neoliberalismo na educação, enquanto Gentili (2001) analisa como os neoliberais entenderam a crise educacional e suas estratégias para sair da crise, que, na visão deste autor, foram estes neoliberais os culpados pela crise. Em relação ao primeiro ponto de análise, os neoliberais apontaram que a crise no âmbito da educação foi ocasionada em função da ineficiência do Estado, pois, na visão destes, a expansão acelerada da oferta educacional não foi acompanhada da qualidade. Tais neoliberais interpretam que a crise no sistema educacional dos países da América Latina e Caribe é, sobretudo, uma crise de qualidade e de baixa produtividade dos sistemas escolares, expressa na incapacidade estrutural do Estado em administrar as políticas sociais, incluída a educação.

Para reverter o quadro em que se encontrava a educação, foram definidas várias estratégias, dentre elas, a adoção de uma dupla combinação: a centralização e descentralização. Na primeira, o controle de questões pedagógicas, como currículos, avaliação do sistema e formação docente; na segunda, a descentralização dos mecanismos de financiamento e da gestão dos sistemas escolares, pois “tratava de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social” (GENTILLI, 2001, p.19).

Bianchetti (2005) lembra que essas propostas tiveram suas origens na concepção global do modelo que defendia a redução das esferas do Estado e a transferência de responsabilidade aos estados ou aos municípios, em sintonia com a proposta da necessidade

³⁵ O autor parte da concepção de que o Consenso de Washington, realizado em 1989, caracterizou-se por um conjunto de reformas orientadas para garantir o programa de ajuste econômico, encabeçado pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, assumido pelas elites políticas e econômicas locais.

de maior controle dos países sobre a educação. Além disso, a descentralização foi considerada como estratégia de eficiência administrativa e de redução dos custos, reconfigurando a relação entre o Estado e a sociedade, substituindo o seu papel de provedor direto de bens e serviços e de controle centralizado do conjunto das atividades sociais por funções de coordenação e regulação legal.

Nessa perspectiva, foi realizada uma série de eventos em âmbitos mundial, nacional e local. No âmbito nacional, destacamos a Conferência Mundial de Educação para Todos³⁶, a recomendação da CEPAL, “Transformação produtiva com equidade”³⁷, sinalizando para a urgência da implementação das mudanças na esfera da educação, que foi reiterada por outros organismos internacionais ao longo da década de 1990, com destaque para a UNESCO, que organizou o Relatório Delors³⁸, enfatizando o papel que a educação deveria assumir no século XXI. Outro documento importante, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe – PROMEDLACV, cujas diretrizes são conhecidas pelo mesmo nome³⁹, segue a linha

³⁶Essa Conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e pelo Banco Mundial. Com a participação de agências internacionais, ONGs, Associações profissionais, e personalidades de todo mundo com destaque no plano educacional. Ela foi subscrita por 155 governos, os quais se comprometeram de assegurar uma educação básica de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos. Esse evento, sem dúvida, é considerado como marco, pois, a partir dele os países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) foram levados a desencadear as ações consideradas necessárias para reverter essa situação. Para tanto, foi difundida a ideia de que caberia à educação realizar as Necessidades Básicas de Aprendizagens - NEBAS.

³⁷Para a CEPAL, empreender uma transformação produtiva no marco de crescente equidade social, implicava uma profunda revisão dos conteúdos cognitivos, instrumentais e éticos da formação proporcionada às novas gerações. A Equidade, entendida como igualdade de oportunidade de acesso, de tratamento e de resultados, em razão disso, foi considerada princípio básico dessa agência. Nesse sentido, o acesso quantitativo à educação significava acesso aos conhecimentos socialmente significativos. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) destacaram que a novidade no debate Internacional é que a equidade não será analisada simplesmente em termo de cobertura, mais centra-se na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino. Por isso, o referido documento destaca reiteradamente a necessidade de reformas administrativas que promovam uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador e gerador de políticas.

³⁸O documento foi produzido entre 1993 a 1996, sendo fundamental para a compreensão da política educacional em vários países da América Latina e do Caribe, por indicar como as principais tensões do século XXI devem ser resolvidas, dentre elas, o documento destaca: tornar-se cidadão do mundo, sem perder a ligação com a comunidade, mundializar a cultura, preservando as culturas locais e as potencialidades individuais, recusar as soluções rápidas em favor de negociações e consenso e outros. Mediante essas tensões, são destacados três desafios: o ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia, adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. Mediante esses desafios, a educação é apresentada como um “trunfo” para a paz, a liberdade, e a justiça social, apta a fazer “recuar” à pobreza e a exclusão social. Lança-se dessa forma um novo conceito de educação, a ser alcançado a partir de quatro pilares básicos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. O referido documento traça linhas de mudanças para toda a educação básica, o nível superior e para a formação dos professores, articulando recomendações práticas com um forte viés moralista.

³⁹As diretrizes desse Projeto haviam sido publicadas em 1982, mas sua divulgação foi realizada e incrementada na década de 1990 em sintonia com as diretrizes de outros documentos; o PROMEDLAC atribuiu à educação um papel central face às novas estratégias de desenvolvimento sustentável, tanto para o crescimento econômico quanto para a promoção da justiça e da tão propagada equidade. De modo geral, os países signatários, se

de conferir à educação papel central, tanto para o crescimento econômico quanto para a justiça e a equidade social, tendo elegido três objetivos que considerava centrais para a educação.

Com a mesma perspectiva ideológica, outro organismo que influenciou fortemente as diretrizes postas para a educação foi o Banco Mundial, com diretrizes e estratégias com foco maior na educação básica, considerada como estratégia de redução da pobreza através do aumento da produtividade do trabalho das pessoas pobres. Dessa forma, a busca na educação por soluções aos problemas históricos das desigualdades sociais transformou-a em um dos principais instrumentos para o desenvolvimento produtivo com equidade.

Porém, a materialização das recomendações desses organismos dependia das reformas educativas a serem promovidas nos países signatários. Diante disso, o Brasil, procurou a adesão de diversos setores, como empresários, trabalhadores, organização não governamentais para intervirem na política educacional, afinal, os organismos haviam prevenido que o êxito das reformas educativas dependeria da capacidade do governo em negociar e persuadir os interessados dentro e fora do sistema educacional.

Assim, para implementar as reformas educativas desenhadas a partir dessas recomendações, foram promovidos eventos e elaborados documentos, que, sem dúvida, alteraram de forma significativa a correlação de forças entre as classes, dentre eles: o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em 1993⁴⁰, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN/1996⁴¹, os Parâmetros Curriculares Nacionais⁴² - PCN e o Plano

seguissem essas diretrizes, estariam aptos a enfrentar os desafios do século XXI; nessa perspectiva, sua inserção no mercado internacional dependeria em grande parte da modernização de seus sistemas educacionais.

⁴⁰ Esse Plano foi elaborado em 1993, para dar seguimento aos compromissos dos organismos internacionais. Assim, os primeiros passos foram a criação de dois grupos: um composto por representantes do MEC, do CONSED e da UDIME, e outro, por representantes de entidades governamentais e não governamentais, sendo a maioria de suas metas voltadas para o ensino fundamental. Para Vieira (2000), o elemento novo desse Plano foi a mobilização e a participação popular, contudo, ignorado pelo governo posterior.

⁴¹ O primeiro projeto de lei, em discussão desde 1988, fruto das discussões coletivas travadas no âmbito da sociedade civil, foi aprovado na Câmara em 1993, em seguida encaminhado ao Senado. Ocorre que com a vitória de Fernando Henrique Cardoso - FHC, a correlação de forças se alterou, sobretudo com a entrada de um outro projeto vindo do Executivo sem a participação popular, demarcando um novo campo de luta entre dois diferentes projetos. Já que o primeiro projeto saiu do Legislativo, o governo, utilizando-se de várias estratégias, retomou para o Executivo o papel de órgão formulador da política educacional e procurou impedir a aprovação do projeto da Câmara no Senado e a aprovação do projeto apresentado pelo senador Darcy Ribeiro. Na interpretação de Pino (2008), a aprovação do projeto da LDB, sem a participação da sociedade e a rejeição do projeto elaborado no âmbito da sociedade civil, marcou a ruptura do espaço social que vinha se consolidando desde o processo da “abertura” política.

⁴² Os PCN foram elaborados com a consultoria técnica do espanhol Cesar Coll, principal ideólogo da reforma espanhola, sem que houvesse uma ampla discussão. Para Falleiros (2005), a matriz dos parâmetros, ao que tudo indica, foi o Relatório da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO. Nele o conhecimento sistematizado parece desvinculado da história, como se fosse “desideologizado”, e a cidadania desejada é pacífica e conciliadora como se por si só, humanizasse o capital. De acordo com o autor, um dos

Nacional de Educação – PNE/2001⁴³. Todos em sintonia com as diretrizes dos organismos internacionais.

Esses documentos já foram objeto de análises de diversos pesquisadores, como, por exemplo, o PDE, analisado de forma detalhada por Vieira (2000); a LDB, processo e produto, analisados por Saviani (2007) e Pino (2008); e o PNE, cujas metas e estratégias foram analisadas por Dourado (2006) e muito outros pesquisadores da política educacional brasileira. Interessa-nos, aqui, entendermos como a luta de classes se expressou no movimento de elaboração desses produtos, alterando a correlação de forças na esfera da educação.

Para tanto, daremos destaque para o processo de tramitação e aprovação da LDB, não que o movimento de luta se reduza a ela, mas sim por ainda estar em vigência e por entendermos que quanto mais abrangente é a Lei, maiores são as expectativas da sociedade. Em razão disso, enfatiza Severino (2008, p. 62-76):

Se de um lado, ela é vista pelos que dela dependem para contar com o usufruto de algum direito, de outro é usada, por aqueles que dela pouco precisam, para salvaguardar seus privilégios. A legislação educacional passa a ser então estratégia ideológica, prometendo exatamente aquilo que não pretende conceder. Por isso mesmo, na medida em que grupos, com interesses diferentes e opostos, que podem lutar por eles, acabam travando uma luta ideológica. [...] mas acontece que quando esses grupos não são iguais, não se encontram em condições de igualdade real, como é o caso na sociedade brasileira, a luta do grupo expropriado de seus direitos elementares é legitimada pelo seu dimensionamento utópico, ou seja, é uma reivindicação em nome de uma referência universal, enquanto a luta conduzida pelos já privilegiados é eminentemente ideológica, ou seja, tem referências universais falseadas, uma vez que se está defendendo, de fato, interesses particularizados.

Sendo assim, cabe analisar como essas orientações do neoliberalismo se expressaram no plano da política educacional brasileira. Vale lembrar que no Brasil as ideias do neoliberalismo encontraram obstáculos mediante um complexo quadro da luta de classes que se configurou na década de 1980, no qual a esquerda brasileira conseguiu impor certa resistência ao projeto neoliberal. Desse modo, as elites dominantes brasileiras promoveram

principais problemas desse documento foi dotar as escolas de responsabilidade quanto à formação dessa cidadania, porém, negou a elas a participação em seu processo de elaboração.

⁴³ A LDB previa a elaboração do PNE, contendo as diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com as orientações da Conferência Mundial de Educação Para Todos. Assim, em fevereiro de 1998, foi dada entrada na Câmara dos deputados do projeto do PNE, elaborado por entidades educacionais, reunidas no I e II CONED, realizados respectivamente em 1996 e 1997. Assinado por parlamentares e por líderes partidários da oposição. Ocorre que, dois dias depois, o governo enviou o seu projeto ao Congresso. Considerando que o governo dispunha de ampla maioria, a proposta do governo foi considerada como referência por diferentes comissões e aprovada em 2001. Saviani (2007) sinaliza que boa parte das metas desse Plano eram incontroversas por obviedade ou por ambiguidade, além de apresentar uma profusão de objetivos e metas, caracterizados por um alto índice de dispersão e perda do senso de distinção entre o que é principal e o que é acessório.

uma ofensiva em direção às bandeiras ideológicas dos setores da esquerda visando a sua desorganização.

Nesse cenário, dois projetos de educação se defrontaram, um, representando os interesses do capital em sintonia com as orientações do Consenso Washington, e o outro, representando os interesses da classe trabalhadora de um modo geral. No primeiro aglutinaram-se forças partidárias identificadas com a direita brasileira, inclusive uma parcela do movimento sindical, cujas sínteses acerca dos interesses desse projeto se expressam no programa do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB), que nas eleições presidenciais de 1994 sinalizava para a garantia das estratégias consideradas necessárias para a implementação das estratégias neoliberais na educação.

Por sua vez, a proposta que representava a síntese dos interesses históricos da classe trabalhadora aglutinava-se em partidos identificados com a esquerda, compondo a Frente Brasil Popular, composta pelo Partido dos Trabalhadores, Partido Comunista Brasileiro (PCB), Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU) e Partido Verde (PV), articulados com a CUT, que aglutinava as correntes sindicais mais ativas, fazendo frente às políticas de degradação das condições de vida da classe trabalhadora. Constituindo-se uma importante organização política e social e uma forte opositora ao governo, procurou firmar um projeto de organização e ação dos trabalhadores e trabalhadoras, classificado como “sindicalismo defensivo”, mantendo uma postura reivindicatória e que tinha como principal instrumento de ação e pressão a greve. (SOUSA, 2002).

Em relação à educação, de acordo com Souza (2002), desde o seu surgimento, a CUT se preocupou com a educação dos trabalhadores, mas limitou-se a lutar de forma genérica por um ensino público gratuito e de qualidade para todos até 1991, quando realizou o IV Congresso Nacional. A partir desse Congresso, ampliou sua luta e definiu novas estratégias de luta, período em que, na educação, assumiu uma postura afirmativo-propositiva, abandonando as estratégias de cunho reivindicativo da década de 1980.

Na compreensão de Souza (2002), foi com estas novas perspectivas que os congressistas aprovaram a proposta para a educação da classe trabalhadora, momento em que a Central

Procura combinar as lutas por categorias com as mobilizações gerais, estabelecer parâmetros básicos para desenvolver políticas de abrangência nacional, romper com as características unitárias e avançar na construção de uma nova hegemonia na articulação com outros setores democráticos e populares, de modo que a democracia

passa a ser o objetivo principal, sob a bandeira da defesa da luta pela cidadania plena (SOUZA, 2002, p. 152).

Na interpretação de Neves (1995), essa nova postura da Central sinalizou para o rompimento com as amarras do corporativismo do sindicalismo dos anos de 1980, e ampliou o leque das reivindicações, configurando importante passo na organização da classe trabalhadora. Todavia, Souza (2002) lembra que, se de um lado a Central avançou para um caráter político/propositivo, de outro, esvaziou o princípio da democracia interna, do movimento de base e da combatividade ao sistema capitalista.

Assim, a CUT chegou ao seu V Congresso, em 1994, reconhecendo que o neoliberalismo estimulava o dismantelamento das políticas sociais e limitava a capacidade do Estado; por essa razão, passou a defender a necessidade de uma redefinição de suas estratégias de reorganização da luta da classe trabalhadora no âmbito sindical.

Na esfera da educação, Souza (2002) destaca que esta Central apresentou uma proposta mais clara em relação à educação profissional como parte de um projeto global, entendida como concepção radical de cidadania, defendendo uma visão de formação profissional como parte do sistema regular de ensino e de políticas públicas que promovessem o acesso ao mundo do trabalho. Estes dois últimos aspectos configuraram-se em eixos de sua proposta educacional, porém, não conseguia explicitar as diretrizes concretas para o encaminhamento de sua proposta, antagônica à do capital.

Rummert (2000), em análise da concepção de educação que atendia aos interesses do capital⁴⁴ e da proposta das entidades representativas dos trabalhadores⁴⁵ que se defrontaram na década de 1990, chegou à conclusão de que existiam divergências e convergências entre ambas que não ficaram circunscritas, estritamente, no âmbito dos antagonismos estruturais das sociedades no modo de produção capitalista, pois das três entidades representantes dos trabalhadores, duas delas traziam propostas que convergiam de forma significativa para a concepção de educação do capital. Ou seja,

No âmbito da CGT e da FS, o elenco de destinatários pouco difere, embora o conteúdo do discurso se altere. As duas centrais também consideram ser dever do

⁴⁴ No Brasil, representado pela Confederação Nacional da Indústria- CNI, Confederação das Indústrias do Rio de Janeiro- Firjan, Instituto Herbert Levy – IH, Pensamento Nacional das Bases Empresariais – PNBE.

⁴⁵ Central Única dos Trabalhadores – CUT, Confederação Geral dos Trabalhadores – CGT e Força Sindical – FS. Em resposta, Fontes (2010) lembra que sua criação demonstrou uma nova tática patronal, voltada para desmontar por dentro a organização dos trabalhadores, sendo a chave para a compreensão dos processos subsequentes na formatação de uma nova modalidade de subalternização para os trabalhadores no Brasil, e dada a sua estreita vinculação com o empresariado, sua atuação inaugurou e permitiu consolidar a redução do comportamento sindical, sobretudo tendo como alvo fundamental a CUT.

Estado oferecer educação básica para todos, mas, a exemplo do campo do capital, entendem que o mesmo não tem condições de cumprir esse papel, sendo, portanto, necessário sensibilizar também os empresários para que participem, efetivamente, da educação da classe trabalhadora. Do mesmo modo que a CUT, também os dirigentes da CGT e da FS formulam seus discursos visando, ainda, a mobilizar seus pares e os seus representantes das diferentes categorias filiadas para a importância da luta pela educação e para o papel que nela devem assumir, em conjunto com as bases que representam (RUMMERT, 2000, p. 145).

Além disso, devemos observar também que setores da direita, ao aderir às preposições neoliberais, incorporaram em seus discursos muitas das pautas históricas da classe trabalhadora, dando-lhes novo conteúdo ou abordagens, a exemplo, da participação, qualidade, equidade e da descentralização.

Souza (2000), ao analisar as concepções e propostas educacionais para os trabalhadores brasileiros na disputa entre distintos projetos de sociedade nos anos de 1990, chegou à conclusão de que o movimento sindical brasileiro não levou em consideração, na formulação de suas propostas para a educação da classe trabalhadora, as especificidades da política educacional, justamente por não dar conta de contemplar essa especificidade. Logo, não conseguiu apresentar uma concepção e uma política de educação para a classe trabalhadora; foi quando a proposta educativa do capital ganhou espaço, sobretudo, no âmbito do Estado.

O autor constata ainda que a retirada da educação da pauta, especialmente, da CUT, apontava em direção contrária ao esforço do campo educacional democrático, para elaborar uma proposta unificadora para a educação nacional, cujo ponto de partida nessa direção foi a realização do I e II Congresso Nacional de Educação (I e II CONED), respectivamente em 1996 e 1997, culminando na elaboração de uma proposta para o Plano Nacional de Educação.

Mas, a mudança da CUT, em relação à maneira de tratar a educação dos trabalhadores, ocorreu em função da crise do capital em nível mundial, forçando-a a recuar e a lutar pelas condições mínimas da reprodução da força de trabalho. Pois, como adverte Thompson (1987), não cabe formular críticas à classe trabalhadora do ponto de vista exterior às possibilidades e limites ao momento histórico vivido, cobrando-lhe atitudes que deveria tomar a partir de uma perspectiva que não lhe é própria, pois, na compreensão de Antunes (1995, p.52), os sindicatos foram obrigados a assumir uma postura defensiva, atada ao imediatismo, regredindo em sua já limitada ação.

Cabe destacar a conquista da hegemonia do projeto neoliberal, firmando-se especialmente no âmbito ideológico, mesmo seus propagadores negando veementemente seu caráter ideológico (RUMMERT, 2000). Assim, os empresários se aglutinaram na Federação

Interestadual das Escolas Particulares (FIEP) e na Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), visando aumentar seus espaços de atuação na esfera da educação, espaços esses considerados como reduzidos pela Constituição de 1988, e então ameaçados pelo projeto da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que tramitava no Congresso desde 1988.

Ora, a FIEP nasceu em 1989, sob alegação de buscar maior eficiência na defesa dos interesses das empresas educacionais laicas, já que a CONFENEN havia falhado ao não conseguir defender a proposta dos empresários, parcialmente derrotada na Constituição de 1988, provocando um desgaste na organização do empresariado do ensino.

Cêa e Dornellas Sobrinho (2000) lembram que as estratégias de atuações dessas duas entidades englobaram, concomitantemente, quatro direções: na aparelhagem estatal, entre os congressistas conservadores, para garantir aprovação de dispositivos legais privatizantes; junto ao executivo central, para garantir a fatia de recursos da sua rede de ensino; no poder judiciário, para viabilizar o julgamento favorável das suas demandas judiciais; e, na sociedade civil, com vista a obter o consenso de suas proposições entre seus pares e da própria sociedade como um todo. De acordo com os autores, embora a relação entre os empresários do ensino e Estado não tenha ocorrido sem conflito,

Pode-se afirmar com segurança que durante esse período eles recuperaram os espaços político-pedagógicos subtraídos durante os anos da abertura política. A valorização do mercado como instância reguladora de conflitos sociais e a consequente redução da ação direta do Estado no campo social foram as características neoliberais que mais contribuíram para dar respaldos às suas demandas específicas (CÊA; DORNELLAS SOBRINHO, 2000, p. 143).

Com os pressupostos neoliberais da livre iniciativa e da expansão das parcerias entre o Estado e a sociedade, os empresários do ensino viram a possibilidade concreta para aprofundar sua influência no poder legislativo e ter seus interesses incorporados pela nova LDB, que se encontrava em processo de tramitação.

No compasso desse movimento, e sob a inspiração dos pressupostos neoliberais, setor da Igreja Católica, que desde o período Collor havia se afastado de sua doutrina de educação política de massas e dos movimentos de cunho reivindicatórios, expressos na diminuição da atuação das Comunidades Eclesiais de Base, passaram a apoiar o projeto do PSDB, representado pela candidatura de FHC.

A crise ética e política que culminou com o *impeachment* de Collor fez com que a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB lançasse um documento intitulado

“Educação, Igreja e Sociedade”, através do qual foram apresentadas suas teses que nortearam as propostas de educação da Igreja.

Para Senra (2000), o ponto de partida para essa nova reconfiguração ocorreu com a reeleição de FHC em 1998, quando houve uma revisão das isenções concedidas pelo governo às entidades filantrópicas⁴⁶, o que parecia pôr em risco os privilégios e os espaços concedidos à Igreja, provocando forte reação do alto clero e de dirigentes das escolas vinculadas à Igreja.

O autor lembra que a ameaça da perda de privilégios assegurados, inclusive com a Constituição de 1988, ocorreu em um período em que a Igreja colocou a educação como um dos focos de sua preocupação, sendo tema central da Campanha da Fraternidade “Educação: a serviço da vida e da esperança”, expressando a importância que a Igreja atribuía à educação naquele momento.

Mesmo criticando as propostas neoliberais para as políticas sociais, a Igreja buscou se adequar às políticas educacionais desse novo período, apresentando-se como executora confiável mediante as novas exigências tecnológico-produtivas. Essas diferentes forças sociais se aglutinaram em torno da nova LDB e do Plano Nacional de Educação para incorporarem suas propostas educacionais, no momento em que a CUT passava por um esvaziamento de sua proposta de educação para os trabalhadores.

Por outro lado, houve uma forte interferência dos organismos internacionais em torno da educação, que a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (PDE), elaborado em 1993, no governo Itamar Franco, interferiram nos rumos da definição das políticas educacionais da década de 1990.

Assim, o PDE configurou-se como fruto do acordo entre o Brasil e as organizações internacionais, encabeçado pela ONU, selado na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, da qual o Brasil foi signatário, e da Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília em 1994, quatro anos após a Conferência Mundial (LERCHE, 2000).

Logo em seu enunciado, o PDE afirmava que não era o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição, também não era um plano estilo tradicional, pois abrangia tão somente a educação básica, considerada como prioridade nacional mais importante naquele momento. Assim, responderia ao dispositivo constitucional que previa a universalização do ensino fundamental, a eliminação do analfabetismo em dez anos e seguir as orientações da Conferência Mundial de Educação Para Todos.

⁴⁶ Lei de nº 9.732/1998 estabeleceu que as entidades filantrópicas fossem obrigadas a recolher mensalmente 27% do valor de sua folha de pagamento ao governo.

Esse movimento se expressou na elaboração e apresentação de duas diferentes propostas de projetos de lei, e um deles culminou na Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, em 1996. Uma proposta elaborada no âmbito da sociedade civil, que já se encontrava em tramitação no Congresso, desde 1989, um ano após a promulgação da Constituição, mas que se deparou com um Congresso de perfil mais conservador, constituído com as eleições de 1990.

Em seguida, foi apresentada outra ao Senado, de autoria dos senadores Darcy Ribeiro (PDT/RJ), Maurício Correa (PDT/DF) e Marco Maciel (PFL/PE), sem a participação da sociedade e em sintonia com as diretrizes internacionais.

Mediante essa situação, os defensores do ideário neoliberal utilizaram duas eficientes estratégias para barrar o projeto de lei, fruto da sociedade civil, e alterar a correlação de forças a favor do campo neoliberal. Uma dessas estratégias foi promulgada, a Lei de nº 9.131 de 1995, normatizando o funcionamento do Conselho Nacional de Educação⁴⁷, tirando-lhe a autonomia diante do governo e transformando o órgão em um instrumento colaborador do Ministério da Educação na formulação e na avaliação da política de educação. Essa medida foi vista como uma das estratégias para eliminar possíveis focos de resistência à implementação das reformas no campo educacional, de instituição do Estado o Conselho foi transformado em órgão de governo.

A estratégia adotada causou bastante insatisfação nas organizações da sociedade civil e expressa no I Congresso Nacional de Educação (I CONED), realizado em Belo Horizonte em 1996, repudiando essa e outras medidas adotadas e os dispositivos em tramitação no Congresso, dentre eles, o projeto da LDB, proposto por Darcy Ribeiro, ignorando a proposta elaborada pela sociedade civil.

Em relação à participação na proposta da LDB, além da participação de órgãos do governo federal, estadual e municipal, participaram como representantes da sociedade civil, empresários,⁴⁸ representados pela Confederação da Indústria (CNI), evidenciando que estavam em disputas duas concepções de sociedade e de educação bastante diferenciadas e, nesse confronto, apesar de a proposta aprovada incorporar demandas da sociedade civil, quem saiu vitoriosa foi a proposta neoliberal apoiada pelo governo.

⁴⁷ O Conselho Nacional de Educação - CNE veio substituir o Conselho Federal de Educação – CFE, instituído pela Lei de nº 4.024/1961.

⁴⁸ Confederação Nacional da Indústria- CNI, Serviço Social da Indústria – SESI, Confederação Nacional dos Estabelecimentos Privados de Ensino- CONFENEN, Fundação Cesgranrio, Fundação Odebrecht, Serviço Nacional da Aprendizagem Rural - SENAR e muitos outros.

Nessa direção, contaram bastante as artimanhas adotadas pelo governo federal para desmobilizar os setores progressistas de esquerda e impedir a tramitação do projeto da sociedade civil⁴⁹ e assim conseguir a aprovação do projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, o que acabou acontecendo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9394/ 1996.

Vale salientar que, embora o governo tenha se utilizado de medidas autoritárias, mormente, através de decretos, não se eximiu de buscar estratégias de convencimento de uma parcela da população, de modo que o Programa Comunidade Solidária⁵⁰ se configurou como uma dessas estratégias de convencimento, ao constituir espaço de conquista de benefícios mínimos pela população excluída.

As Organizações Não Governamentais (ONGs) exerceram papel fundamental na consolidação da hegemonia neoliberal, ao se colocarem como intermediárias entre o governo e sociedade, ajudando a diluir o caráter de classe de reivindicações sociais, visando estabelecer o consenso. Para tanto, foram criadas várias organizações, como fundações e institutos privados, que se constituíram como marco no aprofundamento das intervenções empresariais na esfera da educação pública (FONTES, 2010).

Ocorre que esse movimento foi se constituindo sem o campo, portanto, sem o movimento de luta pela educação do campo, que ainda estava em processo de formação. Talvez isso explique porque o processo de consolidação da hegemonia neoliberal, mesmo defendendo o programa “Educação para Todos”⁵¹, que, apesar da denominação “para todos”, foi se consolidando de forma seletiva e excludente, em relação à população camponesa, ainda que a LDB de 1996 tenha indicado a necessidade de serem observadas especificidades da educação para esta população.

Em seu art. 28, esta LDB especifica que “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região,” o que representa em termo de legislação uma conquista em relação às legislações anteriores, considerando, conforme lembra Ribeiro (2000), que as políticas públicas para a educação rural até então tinham se restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que nem

⁴⁹ Cabe lembrar que a proposta da sociedade civil surgiu por ocasião da realização do II CONED; nele foi apresentado o diagnóstico da situação da educação brasileira.

⁵⁰ Programa criado em 1997, destinado à alfabetização de jovens e adultos na faixa etária de 12 a 18 anos de idade, residentes em cidades com maior índice de analfabetismo, mas também aceitava adultos interessados em participar.

⁵¹ Oficialmente esse Programa surgiu na Conferência Regional de Ministros da Educação e Planejamento Econômicos, sob a direção da OREALC, realizada em 1979 no México, recomendando a formulação de um plano principal de educação para a América Latina e o Caribe.

habilitava os filhos dos agricultores, para dar continuidade à lida dos pais, nem os qualificava para os empregos urbanos.

Calazans (1993) lembra que as tendências da origem e da organização escolar estão intrinsecamente vinculadas aos fatos de nossa própria formação social e política de país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por longo tempo. Mediante essa situação, a organização de movimentos sociais do campo será de fundamental importância para avançar na luta por políticas públicas, cuja referência no contexto em debate foi a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em julho de 1997, organizado pelo MST, com o apoio das entidades, como a UnB e UNICEF, a CNBB e a UNESCO, que deram novo redirecionamento para a luta por uma educação do campo, constituindo-se fundamental na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), conforme veremos a seguir.

3.2 O PRONERA como expressão da luta camponesa por educação

Para apreender como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) se configura como expressão da luta camponesa, analisamos a dinâmica da luta de classes no final da década de 1990 e a inserção de movimentos sociais, em particular do MST e do Movimento sindical, por meio da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), na luta por educação do campo, e considerando que o Estado representa os interesses das classes hegemônicas, a luta não se restringe ao âmbito educação. Pois, toda política ou programa expressa a correlação de forças entre os interesses das classes em disputa, tanto na formulação quanto na implementação, PRONERA não é diferente.

Nesse sentido, a luta por política educacional perpassa os dois momentos, a saber: a política enquanto processo e a política enquanto produto. Compreender o primeiro requer o conhecimento das condições objetivas e necessárias que tornaram possível a criação dessa política, no caso específico dessa investigação, o PRONERA, por meio da análise do contexto histórico, político, econômico, social e cultural e das forças sociais em luta, envolvidas naquele contexto histórico, o que implica também a análise dos papéis desempenhados pelos sujeitos coletivos e individuais envolvidos, desde o momento de incorporação na agenda governamental à sua formulação, aprovação e implementação, quer no âmbito do legislativo quer do executivo. Uma vez que eles expressam as contradições não resolvidas, os interesses sociais não atendidos e em confrontação.

A esse respeito, Grzybowski e Delgado (1986, p. 02) explicitam:

A diversidade de reivindicações e lutas no campo é expressão de modo como os trabalhadores e produtores rurais vivem e respondem às formas concretas de integração e exclusão a que foram submetidos. Dessa forma, tendem a, diferenciadamente, construir sua identidade política e suas formas de atuação e organização. Através dos movimentos sociais, ao transformarem a sua situação em elemento de ação comum, desenvolvem as suas organizações e constituem-se em atores políticos, definindo, assim, sua capacidade de confronto com o conjunto de forças e interesses que condicionam sua integração econômica e política.

O segundo aspecto refere-se ao produto da política, este que pode se expressar através de mensagens governamentais, planos, decretos, leis, exposição de motivos, entre outros. No caso do PRONERA, expresso em seus manuais, dentre os quais o primeiro manual editado pela Portaria nº. 10/98 e, também, no Decreto nº. 7.352, de 04 de novembro de 2010, que o tornou política pública. Contudo, a existência desses dois momentos não se configura numa concepção estanque do real, pois o real, por ser “síntese de diversas determinações”, é indivisível e dialeticamente entrelaçado, o que torna mais desafiadora a compreensão do objeto.

O PRONERA teve sua criação em abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, e posteriormente vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário (INCRA/MDA), com o objetivo de fortalecer

[...] o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas [...] por intermédio das ações do PRONERA, o compromisso com a educação como meio para viabilizar a implementação de novos padrões de relações sociais no trabalho, na organização do território e nas relações com a natureza nas áreas de Reforma Agrária (MANUAL PRONERA, 2004, p. 9).

Apesar de esse objetivo constar no Manual de 2004, ele não difere dos objetivos dos Manuais anteriores, mas, concretamente, o que importa é que a materialidade desse objetivo sinaliza para outra concepção de educação de campo, de trabalho e da relação campo cidade, na perspectiva de transformação social, considerando que a Educação Rural era realizada, mas com finalidades contrárias aos interesses campestres, tanto na quantidade quanto na qualidade, isto para ocultar as contradições sociais existentes.

O PRONERA surgiu numa nova fase de rearticulação do capital no campo entre a crise do latifúndio e a emergência do agronegócio. Esse período coincidiu com a nova fase de revalorização dos preços das *commodities agrícolas* e de um forte controle e especulação por parte das grandes empresas no contexto de valorização das exportações primárias. Com isso, a taxa de lucro voltou a crescer na agricultura, a produção foi internacionalizada e o preço das

terras voltou a subir, rearticulando e atualizando um novo pacto de aliança de classes entre os grandes proprietários de terra modernizados, as empresas transnacionais, o capital financeiro e a mídia, que, juntos, passaram a usar o Estado como fiador desse projeto Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010).

Na interpretação de Delgado (2010), esse período se caracterizou por uma disputa entre dois projetos diferentes no campo: o projeto neoliberal do agronegócio, pautado, fundamentalmente, pela expansão da agricultura de exportação, e o projeto democratizante, representado inicialmente no meio rural pela proposta de Reforma Agrária e de desenvolvimento rural. Este, fundado na agricultura familiar, pautado, entre outros elementos, pela afirmação da expansão da agricultura de mercado interno, do reconhecimento dos direitos sociais das populações rurais, da democratização do acesso às políticas públicas e do objetivo fundamental da segurança alimentar e nutricional da população brasileira.

No âmbito das lutas sociais no campo, durante os dois mandatos de FHC, de 1995 a 2002, apesar de se mostrar totalmente avesso à Reforma Agrária, porém, em decorrência dos escândalos provocados pelos massacres de Corumbiara (1995) e de Eldorado dos Carajás (1996), o governo se viu obrigado a instituir políticas de crédito⁵². Foi também, de acordo com Fernandes (2008), o período em que ocorreu o maior número de assentamentos, em termos absolutos, e essas medidas, incluindo a instituição do PRONERA, ajudaram a fortalecer a luta do MST.

Por essa razão, a partir de 2001, estrategicamente, o governo diminuiu drasticamente as políticas de créditos, através de medidas provisórias, que criminalizavam as ocupações e o MST, Movimento duramente combatido. Outra estratégia utilizada pelo governo nesse período foi a judicialização da luta pela Reforma Agrária, utilizada como instrumento de repressão pelo Estado para impedir a resistência dos camponeses em luta pela Reforma Agrária.

[...]. Os processos de judicialização que cerceiam os poderes da sociedade civil de participar da agenda estatal podem ser entendidos como uma exacerbação das atribuições do Estado de direito em detrimento do Estado Democrático na medida em que mecanismos do poder judiciário são utilizados para distanciar o Estado das demandas da sociedade civil. Esta foi uma estratégia política utilizada no segundo governo FHC, estratégia, esta, fortalecida nas mãos de setores conservadores no interior do Estado e até mesmo da sociedade civil (DINIZ, 2016, p. 76).

⁵² Programa Nacional de Agricultura Familiar – PRONAF, criado em 1996, destinado à modernização e ao fortalecimento da agricultura familiar, e a partir de 1992, o Sistema de Previdência Social Rural, universalizando direitos sociais previstos na Constituição de 1988, com forte impacto social e econômico entre os camponeses.

Além das estratégias supracitadas, foram criados outros instrumentos, como o Banco da Terra, os leilões de terra, Projeto Cédulas da Terra, o programa de inscrições para assentamento pelos correios, a Medida Provisória nº 2.109-48/2001, que proíbe a vistoria de imóveis ocupados por dois anos e a portaria do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), de março de 2001. Essas foram algumas das estratégias de caráter inibidor da luta pela Reforma Agrária na década de 1990.

Na esfera da política, o governo de FHC havia assumido o compromisso de cumprir a agenda alinhada com os interesses neoliberais, e em razão desses interesses fez profundas transformações na economia e na política na perspectiva de abrir o país aos interesses do capital internacional que, naquele momento, já avançava em diversos países da América Latina. Ocorre que, para a implementação desse projeto, se fazia necessária a formação de um consenso e, para isso, o governo contou com o apoio da grande mídia, com setores do Congresso e da própria sociedade, formando certa coesão que tornou difícil a contestação (SANTOS, 2019).

Mas, como a formação do consenso exige o mascaramento das relações de exploração, das desigualdades sociais e dos conflitos, no campo o Massacre de Eldorado dos Carajás, que mobilizou e sensibilizou a opinião pública nacional e internacional, desmascarou o consenso que o governo se esforçava para formar e, expôs a luta de classes no campo, expressa, também, em manifesto, como a Marcha Nacional dos 100 mil, maior ação de massa contra o governo de FHC, em 1999, no cenário de intensificação das ocupações de terra e, conseqüentemente, do aumento dos conflitos no campo (SANTOS, 2019).

Foi nesse movimento de luta pela terra que os movimentos sociais do campo reafirmaram a urgência da pressão por políticas públicas para os povos do campo. Assim, desencadearam uma série de articulações políticas com órgãos do Estado, inclusive, as universidades públicas, com representações da sociedade civil: CNBB e com organismos internacionais, UNESCO e o UNICEF. Esse movimento de organização da luta em defesa da Educação do Campo ocorre em contraposição à lógica de expansão do capital, que considera o campo como espaço de produção de mercadoria, no entanto, a demanda por escolarização ajudou a colocar a educação do campo na agenda política, como menciona Caldart (2010, p. 115):

A lógica de expansão do capitalismo no campo, ou a lógica de pensar como lugar de negócio, não inclui, não precisa das “escolas do campo”, mas parece já estar exigindo que a questão da educação, e particularmente da educação escolar dos trabalhadores do campo, entre (ou volte) à agenda política do país. Primeiro, porque a chamada “reestruturação produtiva”, chegando agora ao campo, requer mão de

obra mais qualificada, pequena, é verdade (e não estritamente formada para o trabalho agrícola em si), mas numa demanda que já justifica o interesse dos 'empresários rurais' em discutir formação ou educação profissional, reajustes na 'vocação' das escolas agrotécnicas, novos currículos para os cursos de agronomia, cursos superiores voltados diretamente à gestão do agronegócio.

Foi, portanto, na dinâmica de luta pela terra que nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sendo este um diferencial significativo e, à medida que avança vai dando sustentação aos debates e conquistas relacionadas à Educação do Campo (TITON, 2010). Essa luta foi reforçada quando dados sobre a escolarização dos camponeses foram divulgados em 1997.

É oportuno destacar que o I Censo da Reforma Agrária do Brasil realizado no final do ano de 1996, causou impacto, ao revelar que dos 161.556 beneficiários da reforma agrária, 46.577 eram analfabetos; 15.600 possuíam alfabetização incompleta; 66.796 possuíam alfabetização completa até a quarta série; 16.490 tinham entre a quinta e a oitava séries concluídas; 3.720 tinham o ensino médio; 187, o superior incompleto; e, 295 o superior completo.

Esses dados fundamentaram as ações dos movimentos sociais participantes dos dois primeiros eventos supracitados, firmando na agenda a criação de um programa governamental federal de educação para as áreas de assentamentos da Reforma Agrária que pudesse ajudar a reverter essa realidade escolar. Por sua vez, o governo havia encomendado uma pesquisa ao Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), com a finalidade de fazer um mapeamento das condições dos assentamentos criados até então, como forma de dar resposta à sociedade e à comunidade internacional acerca da violência no campo.

Todavia, essa ação foi interpretada por pesquisadores como sendo também estratégia do governo em dizer que a política de Reforma Agrária feita, até então, era falida. Por isso,

O governo queria com esse estudo era provar para a sociedade e responder também à comunidade internacional que não investiria em nenhuma política agrária voltada para democratização da propriedade da terra porque as experiências que tinham sido feitas até então, foram fracassadas. Ocorre que ao mesmo tempo em que a pesquisa revelou os problemas e identificou que um dos grandes problemas para o desenvolvimento rural nos assentamentos era a baixa escolaridade, o analfabetismo, esse conjunto de dilemas que nós temos até hoje no campo brasileiro, mas, nesse período ainda era mais violento [...] os reitores indicaram que para reverter esse quadro, tinha que ter ação do Estado [...] foi nesse contexto, que a pauta da educação foi elevada a uma pauta política central. Para a questão agrária era uma estratégia para mostrar que a luta da reforma agrária não era só pela terra, mas por um conjunto de políticas públicas. Foi nesse momento que surgiu a preposição da criação de um programa de educação para as áreas de assentamento da reforma agrária (SANTOS, 2019).

No cenário de intensa mobilização e organização da classe camponesa no Brasil lutando por Reforma Agrária, ocupando terra, paralelamente, o governo agia no sentido de eliminar esses focos de tensão e conflitos no campo. Quando o resultado da pesquisa apontou para a necessidade da intervenção do Estado em ofertar Educação do Campo, sobretudo para as áreas de assentamento e/ou acampamentos da Reforma Agrária, naquele momento, o apoio de universidades públicas ajudou a fortalecer a luta dos camponeses com subsídios teóricos e científicos, o que foi fundamental para a criação do PRONERA.

Desse modo, o PRONERA, pode ser considerado uma resposta do governo às reivindicações dos movimentos em luta, mas, estrategicamente, o governo federal não destinou recursos orçamentários para essa política, o que demandou por parte dos movimentos sociais em luta diversas articulações, por exemplo, a articulação com a Comissão Parlamentar de Agricultura do Congresso, que contava com parlamentares apoiadores da Reforma Agrária. Então, quando o orçamento vinha para o Congresso, tal Comissão trabalhava para aprovar Emendas Orçamentárias ao PRONERA. Assim, em seus primeiros anos os recursos para aprovação dos projetos a serem executados no âmbito desse Programa vieram por este meio.

Outra observação a ser feita é que o PRONERA ficou sob a tutela do, então, MDA⁵³, e o fato de esse Programa não ter sido vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), já sinaliza para outro diferencial e, embora haja diferente interpretação em relação a essa medida, uma delas é evidenciada no depoimento abaixo:

[...] Se colocasse no MEC daria o *status* de política educacional o que talvez, depois não pudesse ser revista, porque quando você institui, tem muito mais dificuldade depois para desconstruir sem se expor muito e naquele período existia esse pudor pelo menos para fora, internamente não tinha. Assim, ele foi colocado no Ministério da Política Fundiária, no INCRA, porque daqui a pouco a gente extingue o INCRA e ele desaparece [...] depois os movimentos se deram conta que foi muito melhor ficar no INCRA do que no MEC. No governo Lula houve uma discussão com o MDA e o INCRA de que talvez fosse mais adequado levar o Programa para o MEC, dando-lhe status de política educacional, mais aí os movimentos sociais foram em cima e disseram que ‘o governo não tinha autorização deles para discutir sobre isso, apesar dos problemas, era melhor ficar no INCRA’ [...] Pois, o PRONERA não tinha ação orçamentária, não tinha nada, era um Programa, que tinha muitas reuniões e depois chegou um momento em que o próprio Ministério proibiu de fazer reuniões de formação pedagógica porque não tinha legitimidade fazer reuniões com participação de Movimento e coisa assim. Só que também, tinha o povo organizado, tinha um grupo forte, não grande em termo de quantidade, mas, em combatividade de atuação no Congresso Nacional, na Câmara dos Deputados, de deputados vinculados às organizações, aos movimentos, eleitos em 1998. (SANTOS, 2019).

⁵³O Ministério do Desenvolvimento Agrário- MDA foi instituído por meio do Decreto nº3. 338/2000, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Tinha como objetivo potencializar o desenvolvimento rural através do fortalecimento da agricultura familiar e das políticas públicas. Ao longo de sua existência passou por avanços e recuos até ser extinto em 2016, pelo ex-presidente Michel Temer.

Na compreensão de Santos (2019), se o PRONERA fosse vinculado ao MEC poderia dar maior visibilidade à proposta educativa do Movimento, por isso, não foi instituído no MEC; essa era a intenção do governo de FHC. Contudo, os movimentos sociais, posteriormente, entenderam que a permanência do Programa no MDA/INCRA foi uma decisão mais acertada do que ficar no MEC, em função de sua vinculação com a Reforma Agrária e a possibilidade de poderem gerir essa política coletivamente e de acordo com seus interesses.

Além disso, para o MST, o Programa se constituía enquanto possibilidade de abrangência em âmbito nacional das atividades de alfabetização e educação de jovens e adultos, desenvolvidas pelo seu Setor de Educação há pelo menos uma década, cuja ampliação dependia de recursos públicos que esbarrava na resistência posta pelas autoridades do MEC.

Portanto, trata-se de uma contradição que só pode ser entendida tomando-se como referência o contexto da luta de classes. Nessa mesma linha de compreensão, Jesus (2015, p. 171) acrescenta ainda que o Programa não fosse vinculado ao MEC, porque este estava:

Construindo todo o caminho de educação a partir dos critérios da terceira via (entregar a educação para a responsabilidade de programas financiados pelo Banco Mundial)- do tipo Alfabetização Solidária, Educação Profissional pelo Sistema “S” e Escola Ativa e nesse contexto, a educação nos assentamentos não era algo que devesse ter um nível de investimento como política pública [...] O PRONERA servia ao governo apenas para acalmar as demandas dos movimentos e dar uma “resposta” aos órgãos internacionais de direitos humanos. FHC necessitava mostrar que o governo construía um modelo de desenvolvimento com a participação dos trabalhadores do campo e os assassinatos ocorriam porque os trabalhadores eram intransigentes e não respeitavam a “democracia”, queriam invadir terras produtivas e não sabiam dialogar para ter o direito à terra.

Dessa forma, embora o Ministério da Agricultura houvesse exercido forte influência na escolarização dos camponeses, sobretudo em relação aos cursos técnicos, inclusive, chegou a disputar com o MEC a oferta de cursos profissionalizantes, para atender aos interesses dos latifundiários, através de suas entidades patronais, com o apoio do Estado e recursos oriundos dos organismos internacionais, conforme mostramos no primeiro capítulo desta tese, em relação ao PRONERA, parece não ter despertado o interesse de nenhum dos dois Ministérios.

Com o passar do tempo, os movimentos sociais e sindicais do campo perceberam que se o PRONERA tivesse ido para o MEC, certamente teria sido pulverizado nas políticas já existentes; assim cada nível de ensino seria vinculado a um setor diferente: do EJA ao ensino médio ficaria ligado à Secretaria de Educação Básica, e os cursos de nível superior à

Secretaria de Educação Superior. Sob esse ponto de vista, foi melhor para o PRONERA ter sido vinculado ao MDA/INCRA. Além disso, não se discute Educação do Campo sem Reforma Agrária. Esse fato também permitiu que, rapidamente, o PRONERA, que priorizava a Alfabetização pudesse, concomitantemente, formar educadores, oferecer ensino superior, formação técnica, etc.

Nesse percurso, apesar das dificuldades financeiras impostas ao PRONERA, ele foi se desenvolvendo e se fortalecendo, sobretudo a partir da realização de alguns eventos, como, por exemplo:

Realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Esses eventos fizeram com que pela primeira vez na história, a educação do campo fosse colocada na agenda. Essa junção dos movimentos populares do campo e de suas práticas formativas, da pedagogia da alternância das escolas Familiares Agrícolas, as experiências de educação popular e a Pedagogia do Oprimido formam o embrião do PRONERA, juntamente com a participação de universidades com professores e professoras universitárias, Institutos Federais, foram fundamentais para construir o PRONERA em 1998. (KOLLING, 2019).

Em relação à participação da CONTAG na criação do PRONERA, esta foi bem desafiadora, considerando que a Confederação ainda não tinha experiência com a educação formal, conforme está registrado no Manual do IX Congresso realizado em 2005, no qual é destacado que, até a década de 1990, a CONTAG havia feito investimento na educação popular não formal, voltada para seus quadros políticos e lideranças de base. A partir de então, a CONTAG se integra ao Movimento em prol da Educação do Campo e,

Apesar de ser uma entidade de representação da Agricultura Familiar, desde o seu início entende que o desenvolvimento do campo não pode ser concebido só com a pauta da Agricultura Familiar e da Previdência, que são duas pautas muito fortes no movimento, mas que não são suficientes para impedir o processo de migração dos camponeses, por isso precisamos de posto de saúde, de energia e de escola. A CONTAG entende que o campo precisa de uma educação diferenciada, que é fundamental que a gente insira na pauta da escola, por exemplo, a pauta da Reforma Agrária, a pauta da Agricultura Familiar, a pauta da Agroecologia, a pauta da Previdência. A escola, ela pode ser um ambiente importantíssimo para você discutir o desenvolvimento do campo, e foi em função disso que a CONTAG se inseriu no movimento de criação do PRONERA (SOUTO, 2019).

Uma análise dos manuais de seus congressos, publicados no *site* da confederação revelam que, até o início dos anos de 1990, ela não dispunha de experiência com a educação do campo formal, principalmente porque a prioridade de suas linhas de atuação eram outras. Somente a partir de V Congresso, realizado em 1992, é que a educação passou a fazer parte de suas discussões, momento em que a CONTAG apontava para a necessidade da defesa do

ensino público, gratuito e adequado ao meio rural, destacando a necessidade de pressionar as secretarias municipais e estaduais de educação para realizar levantamento do número de trabalhadores analfabetos, para, posteriormente, reivindicar a criação de escolas do campo de nível fundamental e médio.

A partir do VII Congresso, realizado em 1998, ano de criação do PRONERA, a Confederação elegeu como prioridade a construção do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural e Sustentável – PADRSS, e a educação vista como uma das estratégias para o desenvolvimento desse Projeto. Para esse fim, passou a defender a ampliação do grau de escolaridade e de profissionalização dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais, unificando as iniciativas da formação sindical, da capacitação técnica e da escolarização, com a construção do PADRSS.

Foi a partir dessa necessidade que a CONTAG passou a compor a luta pelo PRONERA, com o objetivo, inicialmente, de ofertar a educação de jovens e adultos em áreas de assentamento da Reforma Agrária para superar ou diminuir o alto percentual de analfabetismo no campo. Em 2001, no seu VIII Congresso, a CONTAG se posicionou ante a redução drástica dos recursos do PRONERA, destacando que caberia aos MSTR lutar pela continuidade do Programa e pela garantia e ampliação de melhoria das condições de infraestrutura das salas de aulas.

Outro diferencial significativo dessa política diz respeito à participação de universidades públicas em um contexto de potencial acirramento da luta de classes no campo, propiciado pela ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, com ofensiva de disputa ideológica na sociedade, encabeçada pelos empresários, para quem o processo de desenvolvimento do campo deveria ocorrer pela via da modernização da agricultura e não pela Reforma Agrária.

Nesse contexto, as disputas no campo envolveram universidades públicas enquanto espaço de produção do conhecimento, cuja participação iniciara antes da criação do PRONERA, conforme consta no Manual do PRONERA (1998, p. 06):

Durante o Primeiro ENERA, as universidades presentes identificaram inúmeros projetos afins na área de educação na Reforma Agrária, envolvendo diferentes frentes de atuação: educação de jovens e adultos, ensino fundamental, formação e capacitação técnica dos trabalhadores rurais, etc. A imensa demanda dos movimentos sociais para a educação no meio rural indicou a urgência de uma articulação efetiva entre os trabalhos já desenvolvidos por algumas universidades visando sua multiplicação e adoção por outras Instituições de Ensino Superior.

Percebemos, nessa citação, que já existiam experiências desenvolvidas por universidades, porém, de forma pontual. Ressaltamos ainda que fora do âmbito governamental havia ricas experiências educacionais⁵⁴ desenvolvidas no campo. E, que, durante a realização do ENERA, foi reafirmada a necessidade de as universidades públicas se envolverem de forma sistemática e contínua em projetos de escolarização, sobretudo em áreas de assentamento, dada a visibilidade da Reforma Agrária, pois se estava vivendo uma efervescência política muito forte de luta e de organizações dos camponeses ligadas ao MST e a outros movimentos sociais e sindicais.

No âmbito da Reforma Agrária, o envolvimento de universidades públicas ocorreu desde o processo de redemocratização da sociedade brasileira, quando as lutas populares colocaram em debate o papel da universidade em relação aos movimentos sociais, tanto na luta por direitos quanto por políticas públicas. Um desses exemplos foi com a Universidade de Brasília (UnB) que, em 1996, criou o Grupo de Trabalho sobre Reforma Agrária (GTRA), com a finalidade de conceber e articular projetos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Reforma Agrária, capazes de contribuir com a transformação das condições de vida da população assentada e acampada; um ano antes da realização do Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), pelo MST.

A partir desse evento, iniciou-se em âmbito nacional, a articulação de movimentos sociais, em particular com o MST e a universidade, em função da grande demanda dos movimentos sociais por educação do campo face à situação deficitária da oferta educacional nele existente, agravada pela ausência de uma política pública, considerando que o Plano Nacional de Educação de 2001 foi totalmente omissivo em relação à educação dos camponeses.

O PRONERA, como fruto desta articulação entre movimentos sociais e universidade, de forma mais incisiva, inicialmente com a UnB e posteriormente com outras universidades,⁵⁵ fez com que estas fossem ampliando sua participação nas discussões sobre o processo educacional nos assentamentos, através da elaboração e implementação de seus projetos educativos.

O aumento dessa participação é destacado por Andrade e Di Pierro (2002), as quais mencionam que, em 1998, ano de criação do Programa, foram enviados projetos do PRONERA a 38 instituições de ensino superior para serem avaliados, “abrangendo 23

⁵⁴ Dentre as mais expressivas, encontram-se as Casas Familiares Rurais e as Escolas Família Agrícola, que desenvolvem variações da pedagogia de alternância, o Movimento de Educação de Base e a Rede de Educação no Semi-Árido Brasileiro- RESAB (ANDRADE & Di Pierro, 2002).

⁵⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade do Vale do Rio dos Sinos –Unisinos, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Universidade Federal de Sergipe – UFS e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Unesp.

estados, com a meta de alfabetizar 100 mil alunos e formar cinco mil monitores e 500 coordenadores locais, envolvendo 100 professores universitários e 500 estudantes” (ANDRADE; DI PIERRO, 2002, p. 24). Porém, em virtude dos poucos recursos, foram realizados apenas dez convênios, abrangendo sete estados, beneficiando sete mil alunos.

Em relação às discussões e à criação de núcleos e grupos de pesquisas sobre educação do campo, inseridos em universidades públicas, situam-se em um contexto em que professores e estudantes ultrapassavam as questões corporativas, buscando desenvolver experiências de construir, pensar e fazer uma universidade diferente. Para Ribeiro e Melo (1993), há nesse movimento exigências comuns de democratização, de respeito ao pensamento divergente, de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e do compromisso social de uma universidade pública sustentada por recursos gerados pelo trabalho daqueles que dela estão excluídos.

Desse modo, o ingresso de universidades no PRONERA representava a possibilidade concreta de um assessoramento técnico-pedagógico mais contínuo no desenvolvimento dos projetos educativos considerados como necessários, para que suas atividades educativas ganhassem qualidade. Andrade e Di Pierro (2002, p. 29), ao discorrer sobre a participação das universidades nos cursos do PRONERA:

As Instituições de Ensino Superior acumulam várias funções: assumem o papel de mediador entre os movimentos sociais e o INCRA, respondendo pela tramitação burocrática do projeto; são responsáveis pela elaboração dos projetos, em diálogo com os parceiros; assumem também a execução e acompanhamento pedagógico das ações educativas, bem como a gestão dos recursos financeiros (ponto que suscitou questionamentos por parte dos movimentos sociais no início do Programa).

O elemento central e, também, novidade significativa do PRONERA se expressa em sua gestão ancorada no tripé: movimentos sociais, universidades e Estado (MDA/INCRA/CPN). Essa gestão é considerada como o coração da política e princípio que dá sentido ao seu desenvolvimento e, por isso mesmo, um de seus maiores desafios, conforme fica constatado neste depoimento:

Entendíamos que esse tripé era fundamental para se assegurar de tudo aquilo que esperávamos do PRONERA. Assim, toda a gestão do PRONERA deve ser debatida e discutida numa comissão, para isso, foi criada a Comissão Pedagógica Nacional - CPN, que funciona assim: os movimentos sociais levantam a demanda, essa demanda vem para CPN, para discutirmos e julgar o mérito do projeto, e propor os possíveis ajustes em seguida, os projetos são repassados para as universidades para dá o seu parecer, enfim, toda a gestão do PRONERA se dava por esse espaço coletivo. (SOUTO, 2019).

Nesse sentido, apesar de o PRONERA proporcionar maior abertura das universidades públicas às articulações com a pesquisa e extensão relacionadas à questão agrária e à Educação do Campo, esses processo não ocorreu sem conflitos, pois, durante todos esses anos de sua existência, os cursos organizados e propostos pelo Programa não foram aceitos em algumas das universidades públicas.

Além disso, é importante ressaltar que mesmo nas universidades que incorporaram cursos, na maioria delas, esse processo gerou muitas tensões e conflitos, pois sofreram todo o massacre da ditadura, sendo tais instituições atingidas pelo neoliberalismo e, historicamente, seu caráter elitista não lhes permitiu chegar ao povo. O PRONERA representa essa oportunidade concreta. Logo, a adesão não ocorreria de maneira pacífica e passiva. Em razão dessa condição, a universidade tem muita dificuldade em aceitar o envolvimento dos movimentos sociais na gestão dos projetos, desde a elaboração à execução e avaliação, cuja dinâmica educacional apresentava-se referenciada pela Educação Popular e pela organicidade dos movimentos sociais, o que entrava em conflito com o modelo academicista.

Araújo (2018, p. 125) reconhece que na relação do MST com suas escolas e universidades há um choque de cultura, que perpassa

Desde a luta e organização pelo direito à entrada coletiva na universidade enquanto grupo que foi excluído deste espaço, ao direito de manter a identidade e o vínculo com a realidade e a origem social e cultural de onde provém. Os estudantes trazem toda uma experiência de vida coletiva que aprendem enquanto sem terrinhas, enquanto assentados e associados das cooperativas, ou dirigentes nos coletivos de setores, núcleos da organização do Movimento. Enfim, são dirigentes militantes, são sujeitos construídos nestas vivências coletivas. A lógica da academia é a entrada individual, o produtivismo e a meritocracia. Esta lógica infunde uma nova conduta e valores que contribuem para romper com a cultura e os valores construídos na luta política dos sujeitos Sem Terra.

Para a autora, a relação entre o MST e as universidades se faz, sobretudo, com professores e professoras comprometidos/as com as lutas sociais, considerando que as universidades historicamente foram muito fechadas para o campo e os seus sujeitos. Assim, comprometimento de docentes com o PRONERA evidenciou que o espaço da universidade também é *locus* de disputa: de projetos de sociedade, de ciência, de educação e de formação humana.

Em relação à participação dos movimentos sociais e sindicais na gestão do PRONERA, na primeira publicação de seu Manual, em 1998, ficou constatado a forte presença desses movimentos, isto porque,

Na gestão dos projetos a exigência de participação dos movimentos sociais era uma exigência em respeito à própria constituição do programa, se é um programa proposto com esse protagonismo dos movimentos sociais, ele deve continuar na sua execução, tanto que os projetos têm que ser fruto da construção coletiva e isso tem que estar formalizado até na organização do próprio curso, (SANTOS, 2019).

O depoimento revela que esse tripé na gestão do PRONERA é de fundamental importância para o estabelecimento de uma relação de horizontalidade. Nessa mesma acepção, Félix (2015) entende que a gestão compartilhada se constitui no elemento que dá vida às ações do PRONERA e o que o distinguiu das demais políticas e programas.

Considero que a parceria nada mais é do que o “coração” do PRONERA, é esse o “coração” com os parceiros envolvidos que faz com que esse Programa ultrapasse suas fronteiras, passando a discutir dentro das universidades a participação das organizações sociais, fundamental para os projetos na perspectiva da educação do campo (FELIX, 2015, p.42).

Todavia, no decorrer do seu percurso, esse tripé foi sendo enfraquecido, por meio da imposição de vários obstáculos, já elencados. Daí a importância e necessidade, conforme alerta Vendramini (2008), da luta por uma educação do campo, no âmbito do Estado e das políticas públicas, que não perdesse a dimensão fundamental da educação como estratégia de interiorização de valores contrapostos à lógica individualista. Por isso, a luta é por educação do campo. Esse “do” mostra que há um campo, ou seja, o reconhecimento de que o campo com suas lutas e contradições não podia se separar da educação.

Nesse aspecto, fica claro que a escola do campo, teria que estar articulada com a luta pela Reforma Agrária, o que implicaria buscar apreender as contradições e tensões vivenciadas, não apenas no âmbito específico da Pedagogia, mas também articulada com a luta de classes e no interior da institucionalidade, ou seja, por dentro do Estado capitalista.

O que se traduz no desafio para a teoria pedagógica, pois, essa luta perpassa também pela teoria, embora o parâmetro para se discutir as ideias seja o movimento da realidade concreta. Assim, ainda que, tenhamos clareza de que não se trata de discutir filiação teórica, pois, conforme lembra Caldart (2008), a questão é bem mais profunda, diz respeito à relação entre teoria e prática, ou seja, ao necessário movimento da práxis. Mas é importante avançarmos na clareza teórica para darmos um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas. Considerando a premissa de que a relação entre a teoria e prática é dialética, não devemos esquecer que:

O tempo da teoria é mais abrangente e largo, enquanto o tempo da política é o imediato, é o da urgência. Há tensões nesta relação. A teoria pode levar ao desvio do subjetivismo, do idealismo, e o praticismo, também, pode levar ao desvio do pragmatismo, dando margem para práticas oportunistas. (ROSSETO 2018, p. 50).

Nessa perspectiva, Tilton (2010) adverte que mesmo que a força de cada uma das classes em luta só possa verificada na própria luta real e não apenas no plano da teoria, contudo, é preciso reconhecer que esta age sobre o rumo da ação, alterando a correlação de forças, por isso, desvios teóricos podem provocar desvios na avaliação da correlação de forças das classes em luta.

Esse desafio se torna mais necessário quando percebemos que até então os camponeses e seus processos de formação, tanto pelo trabalho como pela cultura, nem sempre foram considerados como parâmetros na construção da teoria pedagógica; algumas vezes, estes foram até mesmo discriminados e tratados de modo preconceituoso.

Entendemos que a teoria pedagógica pode oferecer elementos necessários para se fazer crítica à escola capitalista e, principalmente, que trabalhem com valores e atitudes, contrapondo-se ao regime social do capital. Por essa razão,

[...] a teoria é um aporte necessário para a compreensão e intervenção prática e política na transformação do mundo objetivo [...] que a teoria capaz de apreender e transformar a realidade a favor da luta de classes e da classe trabalhadora, bem como orientar a educação no sentido de uma formação omnilateral e emancipatória. (TAFFAREL, 2013, p. 158).

Mas a autora em tela reconhece que o êxito dessas ações dependerá do grau de compreensão que tivermos alcançado acerca dos processos sociais em curso e da capacidade de atuação estratégica e tática na luta de classes. Em geral e em especial nas lutas específicas no campo da educação que passam pela defesa da escola pública, laica, gratuita, socialmente referenciada. Portanto, faz-se necessário lutar contra a pedagogia da hegemonia e contra o controle ideológico da escola por parte do Estado.

Outro importante elemento para a Educação do Campo e para o PRONERA diz respeito à relação entre campo e cidade. Macedo e Silva (2018) destacam que um dos aspectos importantes a ser questionado é exatamente o da “contradição inventada” entre campo e cidade, ou seja, a antinomia estabelecida da visão hierárquica entre campo e cidade, produzida historicamente, cuja superação faz parte da construção de uma nova ordem social, pelo bem não apenas dos sujeitos do campo, mas da própria humanidade. Portanto, a educação do campo precisa desvelar esta contradição para evitar que a lógica social que instituiu essa separação entre campo e cidade seja reforçada, uma vez que, a relação entre

campo e cidade se expressa como um dos desafios para a educação do campo e, conseqüentemente, para o PRONERA consiste na necessidade da mudança do ambiente escolar existente no campo.

Porém, é pertinente ressaltar que a mudança nessa relação entre campo e cidade não é específica da educação, embora ela tenha uma importante contribuição a ser dada nesse aspecto, concordamos como Alentejano (2003), ao enfatizar que essa mudança depende do fortalecimento dos movimentos sociais, da superação de preconceitos arraigados e injustificados que sustentam a ideia de que a trajetória campo-cidade é natural e sinônimo de evolução social, ao passo que a trajetória inversa sequer é admitida. Nesse sentido, estamos de pleno acordo com Ferreira (2002, p. 31; 41), ao destacar que:

Não se trata de sociedades rurais de caráter totalizante; não se trata de autonomia do rural em relação ao urbano: o modelo analítico propõe a interdependência, a comunicação, a complementaridade. É a essa percepção que se encadeia a possibilidade de uma reconstrução da ruralidade como portadora de mudanças societárias. [...] No Brasil, a perspectiva de se pensar o rural como território do futuro é demonstrada de forma exemplar pela mobilização dos sem-terra e pelos assentamentos rurais que evidenciam sua potencialidade para uma política de combate à fome e à exclusão social

É nesse contexto, que o PRONERA, enquanto projeto de educação fruto da reivindicação dos movimentos sociais, se constitui também como parte de uma totalidade que não exclui a cidade, embora sua natureza esteja enraizada nas lutas sociais dos camponeses. Nesse sentido, Caldart (2009) assevera que a educação do campo toma posição e age considerando uma particularidade, mas não abandona a perspectiva da universalidade. Contudo, disputa sua inclusão nela, quer seja na discussão da educação, quer seja no projeto da sociedade. Destaca ainda que, na relação campo e cidade,

[...] talvez seja importante reafirmar também que as lutas e as práticas originárias da Educação do Campo nunca defenderam ou se colocaram na perspectiva de fortalecer a contradição inventada pelo capitalismo entre campo e cidade. A questão é de reconhecer a especificidade dos processos produtivos e formadores do ser humano que acontecem no campo, compreender como historicamente essa relação foi formatada como sendo de oposição, exatamente para que se explicitem os termos sociais necessários à superação desta contradição (CALDART, 2008, p. 13).

Portanto, como coloca Alentejano (2003), não se trata de considerar o campo como sinônimo de atraso, de agrícola, de natural, enfim, de vê-lo como o oposto de uma visão estereotipada do urbano, que o coloca como o *lócus* por excelência do progresso, da modernização, da indústria e da técnica.

Por essa razão, é importante considerar a dimensão da totalidade, uma vez que a conquista dessa dimensão representa a inserção de uma parcela significativa da população camponesa, cuja educação por muito tempo foi ignorada pelo Estado. Logo necessário ir de encontro ao terreno movediço das políticas públicas da relação com o Estado, tendo em vista que este é comprometido com um projeto de educação que precisa ser combatido (CALDART, 2009).

Ademais, na compreensão de Tilton (2010), o PRONERA configurava-se naquele momento como o mais abrangente dos programas de governo para atender a população camponesa, e por isso mesmo foi se consolidando como marco central de sustentação aos debates e conquistas subsequentes em relação à educação do campo. Em grande medida em função da capacidade de pressão do MST e dos sindicatos rurais sobre o Estado.

Portanto, esse movimento de inserção da Educação do Campo na agenda política, não havia como ser evitado o embate com o Estado, considerando que a Educação do Campo também foi e é alvo de disputas, pois o campo também é território de grandes proprietários de terras que demandam um tipo de educação diferente.

Nesse sentido, Poulantzas (2000) lembra que o Estado capitalista se condensa na contradição intrínseca às lutas de classes e recondiciona o seu papel, de modo a favorecer a classe hegemônica, buscando estrategicamente desarticular a classe trabalhadora.

O Estado constitui, portanto, a unidade política das classes como classes dominantes. Esse papel fundamental de organização não concerne, aliás, a um único aparelho ou ramo do Estado (partidos políticos), mas, diferentes em graus e gêneros, ao conjunto de seus aparelhos, inclusive de seus aparelhos repressivos por excelência (exército, polícia etc.) que, também eles, desempenham essa função (POULANTZAS, 2000, p. 129).

Conseqüentemente, os princípios que o Estado capitalista incorpora e propugna são os das classes dominantes, mas esse movimento é permeado de contradições; uma delas consiste no fato de o Estado se afirmar como se fosse de todos, quando na verdade é um Estado de classe. E necessitando ocultar os interesses de classe, o Estado, através dos aparelhos ideológicos, busca “cimentar” a sociedade com a ideologia dominante, porém, como as condições para esse desenvolvimento não são pré-estabelecidas, elas dependem da correlação de forças em movimento.

Por essa razão, de acordo com Poulantzas (2000), uma das grandes urgências para a classe trabalhadora é a necessidade de compreensão de como fazer a luta numa sociedade capitalista, que é organizada pelo Estado, que tem por função desarticular a luta da classe

trabalhadora antes mesmo de ela acontecer. Assim, para esse autor, é indispensável a compreensão,

Muito particularmente da luta e da dominação política, na ossatura institucional do Estado de maneira tal que ela consiga explicar as formas diferenciais e as transformações históricas desse Estado (...). O Estado capitalista constitui a burguesia como classe dominante. Mas não se trata de uma burguesia já instituída como classe politicamente dominante fora, ou antes, de um Estado que ela criaria para conveniência própria, e que funcionaria apenas como simples apêndice dessa dominação [...]. Trata da natureza de classe do Estado (POULANTZAS, 2000, p. 144).

Na acepção de Tilton (2010), a tática de constituir frente ampla com elementos que geralmente são alheios à luta da classe trabalhadora é importante em dados momentos históricos, para se avançar na luta, porém, é preciso ter cuidado para que ela não se transforme em obstáculo às possibilidades de avanço real na luta política.

Após a realização da I Conferência Nacional de Educação do Campo, constituiu-se o movimento de Articulação Nacional por uma educação do campo, com a ampliação dos sujeitos que passaram a defendê-la, configurando-se como um indicativo de que, a partir de então, a reivindicação não se limitava apenas à educação básica, indo até a defesa da inserção dos camponeses na universidade pública, principalmente para fazer a formação dos professores.

Essa concepção ampliada de educação se articulou com a necessidade de transformação das relações sociais e de poder, que marcaram historicamente o campo brasileiro, expressa no texto base da I Conferência Nacional de Educação do Campo:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26)

Percebemos, através dessa citação, a defesa de uma educação ampliada e vinculada ao projeto de campo e com as lutas sociais. Trata-se de disputar a educação e a escola e os processos formativos em outra perspectiva: a de superação dos valores e, sobretudo, de destruição dos fundamentos dessa sociedade, marcada pela desigualdade, exploração, apropriação privada dos meios de produção. Sendo assim, trata-se da construção de estratégias que se contraponham à lógica do capital.

Em 2000, de acordo com Andrade e Di Pierro (2002), o Programa assumiu uma diretriz descentralizada, dando maior autonomia às Superintendências Regionais do INCRA, que passaram a assinar os convênios e administrar os recursos financeiros. Entretanto, segundo as autoras, essa “autonomia” não durou muito, pois, em 2001, sob a alegação de que estava sendo influenciado fortemente pelo MST, no intuito de diminuir a capacidade de intervenção dos parceiros em seus rumos.

Várias hipóteses foram levantadas para os recuos sofridos, dentre elas, a de que o acirramento de conflitos levou o governo federal a restringir ao máximo os canais de financiamento, aos quais os movimentos sociais organizados do campo pudessem ter acesso, com o objetivo de desmobilizar, em particular, o MST. As autoras supracitadas corroboram essa hipótese.

Di Pierro (2000, p. 255), mediante análises de depoimentos colhidos dos sujeitos envolvidos no processo de criação do PRONERA, como: MST, CONTAG, professores universitários e da coordenação do próprio Programa, chegou à seguinte conclusão:

A incorporação do PRONERA pelo governo federal assenta-se sobre uma vontade política muito frágil, dependente de alguns agentes singulares posicionados no comando do MEPF e no corpo técnico-diretivo do INCRA. Há evidências de que o comando do governo federal no seu conjunto não tem convicção da viabilidade e eficácia econômico-social das políticas de reforma agrária e de educação básica de jovens e adultos, o que se soma a uma profunda desconfiança com relação ao MST, percebido pelo comando governamental muito mais como um antagonista político-ideológico do que como um movimento organizado cujas demandas têm legitimidade social. Assim, é provável que a convergência desses fatores concorra para o escasso apoio obtido pelo PRONERA junto à Secretaria do Orçamento Federal, subordinada ao Ministério da Fazenda, e aos Ministérios da Educação e do Trabalho, e que sua continuidade e institucionalização como política pública de educação rural dependa fundamentalmente da capacidade das organizações sociais (em especial o MST e a CONTAG) manterem uma pressão contínua sobre o Congresso Nacional e o Executivo Federal.

A autora menciona ainda que, nesse embate com o governo, as universidades, os organismos internacionais e setores da Igreja Católica operavam como mediadores, mas foi, sobretudo, em função dos esforços do MST e da CONTAG, na articulação com parlamentares de partidos de centro-esquerda da Comissão de Agricultura, que fizeram aprovar no Orçamento da União uma emenda no valor de R\$ 21,5 milhões atribuídos ao INCRA, ainda que parte desse recurso tenha sido contingenciado e só liberado sob forte pressão, principalmente, do MST.

Como fruto da luta coletiva, foram aprovadas, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, que em seu art. 2º se definem como um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo

às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

Apesar de configurar uma conquista, para Andrade e Di Pierro (2004), as Diretrizes foram estabelecidas por conta da ausência de um tratamento específico sobre a educação do campo no Plano Nacional de Educação de 2001⁵⁶, que, em função da demanda dos movimentos sociais e mediante a persistência de omissões e lacunas no tratamento inadequado das necessidades educativas singulares à população do campo nas políticas educacionais, foram conduzidas ao Conselho Nacional de Educação em 2001 e aprovadas em 2002.

No ano seguinte à criação do PRONERA, o Programa iniciou seu processo de expansão, expresso pelo aumento no número de participação das universidades; estas passaram de 10 para 37, com 51 convênios firmados com 56 mil alunos atendidos. Destes, mais de cinquenta por cento oriundos da região Nordeste, contudo, o Programa esbarrou na falta de recursos financeiros.

De acordo com Di Pierro (2000, p. 246), nesse primeiro momento, o PRONERA não dispunha de orçamento, pois os Ministérios da Educação e do Trabalho não concederam os recursos que deles se esperavam. Desse modo, o Programa iniciou suas atividades com o remanejamento de recursos internos do orçamento do próprio INCRA, o que gerou resistências ao Programa no interior desse órgão.

Destarte, que à medida que o PRONERA foi conquistando espaços por meio da ampliação da oferta de educação e qualidade dos seus cursos, começou a despertar a atenção de políticos e empresários, que passaram a coadunar pelo aumento da demanda por uma educação técnica, mas de forma fragmentada, o que contrapunha o projeto político com

⁵⁶ Munarin (2008) diz que a exclusão da educação do campo do Plano Nacional de Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais configura-se como ausência de referenciais de políticas públicas para escolas rurais. Nesse sentido, as Diretrizes tiveram, dentre outros objetivos, o de estender a oferta negada pelo PNE. Destaca ainda, que esta só se efetivou pela intensa mobilização dos movimentos sociais na Câmara de Educação Básica do CNE. Sendo realizadas três audiências públicas com representantes da Articulação do Movimento da Educação do Campo e da Coordenação Pedagógica Nacional do PRONERA na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, em Brasília, em maio de 2000, para discutir a situação da Educação do Campo no Brasil. Contudo, as audiências forjadas pelos Movimentos do Campo não logrou o sucesso esperado sobre o PNE, pois este foi o aprovado pelo Congresso, em 2001, limitando-se à oferta de educação no campo tão somente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. Daí a importância da aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

caráter de classe, das lutas pela terra e pela Reforma Agrária, defendido pelos movimentos sociais.

Na compreensão de Di Pierro (2002), essa situação pode ser interpretada como falta de prioridade atribuída à Reforma Agrária na política do governo federal, que, mesmo diante do elevado índice de analfabetismo nos assentamentos rurais, optou por não fortalecer o Programa, sob a alegação das influências dos movimentos sociais, em particular do MST.

Em face disso, novo organograma do Programa foi constituído, composto por uma Direção e um Colegiado Executivo e por integrantes do próprio INCRA. Essas decisões foram tomadas para provocar a perda de autonomia e, principalmente, o recuo dos movimentos sociais, em particular do MST, nos rumos do PRONERA. Vale ressaltar que, tal qual às universidades, o INCRA também se constitui e se expressa por relações contraditórias, em que percebemos que asseguradores do INCRA predominantemente lutaram em defesa do PRONERA.

Assim, os problemas existentes na correlação de força dessas instituições intensificaram-se mais ainda, tanto que no final de 2000 e início de 2001, conforme destacado por Molina (2003), o então presidente do INCRA exonerou o professor João Cláudio Todorov da coordenação do PRONERA, sob alegação de que o MST mandava neste, e emitiu uma portaria proibindo a celebração de qualquer modalidade de convênio, no âmbito dos objetivos do Programa, sem autorização oficial e expressa da coordenação Geral de Projetos Especiais.

Esse embate se expressa no segundo Manual do PRONERA, de 2001⁵⁷, no qual se verifica que cabia à sua direção executiva administrar e gerir os recursos a ele destinados, evidenciando que nesse momento os movimentos sociais eram excluídos da participação nas tomadas de decisões das ações do Programa, ficando reduzida, também, a participação das Universidades, decidindo-se que apenas uma das instituições articuladas ao PRONERA representaria as demais. Molina (2003) destaca que essa medida mudou a sistemática de tramitação dos projetos e significou na prática a perda de autonomia e a diminuição da capacidade de intervenção dos parceiros nas definições do Programa, que ficou centralizado no INCRA.

⁵⁷ No (Manual de 1998, p. 11) o Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA era formado por representantes de entidades parceiras (governo, universidades e movimentos sociais), tendo por função orientar as decisões da Coordenação Nacional do PRONERA assim organizada: um membro do gabinete do MDA (a época Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPF), um membro do INCRA, um membro do MEC, um membro do Ministério do Trabalho – MTb, quatro membros do CRUB, membros da Coordenação Nacional do PRONERA e o gerente da Comissão. Para estes dois últimos não foram definidas quantidades de participantes. Além desses membros, também um do MST, um da ABONG, um da CONTAG, um da UNESCO, um da UNICEF, um da UNE, um da CNBB, um do Fórum Nacional Contra a Violência no Campo – FNVC, um do Fórum Nacional pela Reforma Agrária – FNRA e um da Comunidade Solidária.

A vitória de Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, para a presidência da República, criou a expectativa de uma grande mudança, tanto que em novembro, um mês após a vitória nas urnas e com a esperança de se avançar na construção de uma política pública de Educação do Campo, foi realizado o I Seminário Nacional de Educação do Campo em Brasília, com o objetivo de formular a pauta de demandas para o presidente eleito.

O Censo de 2000 havia revelado que 29,8% da população residente na zona rural eram analfabetas; mostrou ainda que a maioria das escolas do ensino fundamental de 1ª à 4ª série eram formadas por turmas multisseriadas ou unidocentes, com um único professor ministrando conteúdo relativo às quatro séries iniciais do ensino fundamental, funcionando em condições precárias. Delas, 21% do ensino fundamental, de 1ª à 4ª série, na época, assim denominada, não possuíam energia elétrica, e apenas 5,2% dispunham de biblioteca e menos de 1% ofereciam laboratório de ciências, de informática e acesso à Internet.

No que se refere ao ensino fundamental de 5ª à 8ª séries, na área rural, 21% não possuíam energia elétrica e apenas 5,2% dispunham de biblioteca, e, ainda, menos de 1% ofereciam laboratório de ciências, de informática e acesso à Internet. Esses dados serviram de subsídios para as discussões no seminário e a construção da pauta de reivindicação de outros eventos promovidos pela CONTAG (BRASIL, INEP, 2000).

A Marcha das Margaridas configurou-se em um desses exemplos. Em 2003 apresentou um título específico, com seis itens sobre educação do campo, em sintonia com a pauta do Grito da Terra Brasil, realizado também em 2003, sob a responsabilidade da CONTAG. Neste evento apresentou-se um capítulo com nove itens sobre a mesma temática. Destacamos, ainda que a inserção da educação do campo na pauta desses dois eventos marcou o envolvimento da CONTAG na articulação do Movimento Nacional por uma educação do Campo.

Porém, esse quadro começou a se modificar em 2004, quando voltou a gestão compartilhada e a ampliação do PRONERA, período em que foi editado um novo manual, que, na compreensão de Diniz (2015), foi o mais bem delineado em termos de seu caráter participativo e democrático, tendo sido este o período em que o Programa se apresentou mais claramente como uma política pública tendo como finalidade ampliar o grau de certificação e qualificação profissional da população das áreas de Reforma Agrária.

Nessa mesma perspectiva de compreensão, Félix (2015) lembra que foi o período de maior afirmação do PRONERA, inclusive dentro da estrutura do INCRA. Na perspectiva de implementação do processo de institucionalização da política de educação do campo, Munarin (2008, p. 11) assevera que:

[...] a criação, no âmbito do Ministério da Educação, de um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), com a participação de representantes do Governo e das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional”, se constitui em momento profícuo de elaboração de uma agenda para que o próprio MEC a execute. Ocorre aí uma inflexão na relação Estado-sociedade na temática da Educação do Campo. Isto é, a historicamente pesada e refratária estrutura do MEC à participação social se flexibiliza e se dispõe a cumprir um papel que é sua obrigação, conforme reivindicam os sujeitos da Educação do Campo e prevêm as normas instituídas.

A partir de então, a Educação do Campo foi se afirmando na sociedade política, e foram criadas dentro do MEC algumas instâncias para gerir a criação de vários programas e ações com vista a atender às demandas dos movimentos sociais. Entre os programas criados estavam: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra e Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo. Nesse período também foi instituído o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT)⁵⁸, por meio da Portaria de nº. 1.374/2003, aprovada pelo Ministério da Educação, com a função de articular as ações da Educação do Campo no Ministério.

Na avaliação de Molina (2003), era urgente e necessária a construção de um canal efetivo no governo, ou seja, no Ministério da Educação, que acolhesse as propostas e, principalmente, que trabalhasse com os sujeitos sociais do campo na construção de políticas públicas de Educação do Campo. Em função de mudanças internas na estruturação do MEC, mais precisamente em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que, a partir de 2011, passou a incorporar o eixo da inclusão, passando a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo.

Para Titton (2010), essas medidas tomadas nos primeiros anos do governo do PT, foram tanto no sentido de atender às reivindicações sociais quanto de cooptar para o interior do Estado membros do movimento de luta social. De qualquer forma, essas iniciativas colaboraram com a intensificação do debate e defesa em torno das políticas públicas educacionais para a população camponesa.

Visando ao fortalecimento das discussões coletivas sobre políticas educacionais do campo, foi realizada, em 2004, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Para Munarim (2011), a II Conferência Nacional de Educação do Campo marcou uma espécie de

⁵⁸ Com a relação à participação nesse Grupo de Trabalho, sobretudo, em sua fase de implementação, Carvalho (2011) menciona que a participação mais ativa era a da CONTAG, MST, CPT, RESAB, Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs e pesquisadores da Coordenação do PRONERA/MDA. O Grupo passou a ser identificado como a instância oficial no âmbito do Ministério da Educação, responsável pelos encaminhamentos das questões relativas à política de educação das populações do campo brasileiro, até 2004.

rito de passagem na relação entre o Estado, as organizações da sociedade civil e movimentos sociais do campo, no que concerne à temática da educação escolar dos povos que vivem no campo; celebra, também, o ápice de uma determinada qualidade dessa relação, constituída em função da diversidade dos sujeitos em luta.

Essa relação estado e sociedade foi confirmada através da participação de representantes de movimentos sociais, sindicais e outras organizações sociais do campo, da educação abrangendo as universidades públicas federais e estaduais, os institutos federais, os Centros Familiares de Formação por Alternância e Escolas Família Agrícolas, secretarias estaduais e municipais de educação, ONGs e outros órgãos de gestão pública (VENDRAMINI, 2007).

Tal mobilização foi fundamental para a criação de uma estrutura voltada para a Educação do Campo no interior do MEC, que visava ao processo de institucionalização dessa política, contudo, Munarin (2008) reconhece que mesmo com tal estrutura alicerçada no MEC, a implementação da política mostrou fragilidades, em virtude da pesada e visivelmente refratária estrutura desse Ministério.

Entendemos que essa mobilização e ampliação, advindas da inserção de novos sujeitos no Movimento por uma Educação do Campo, foi muito importante para a conquista de políticas públicas de Educação do Campo, mas é preciso clareza, conforme adverte Titton (2010), de que a conquista de políticas públicas pode auxiliar no processo de organização da classe, na melhoria das condições de vida. Mas, para isso, era necessário saber

[...] qual estratégia permite enfrentar o Estado burguês, suas determinações, e apropriar-se dos elementos que permitam formar a consciência de classe e fortalecer a ação dos movimentos de luta social com clareza de quais táticas e estratégia permitem avançar em direção ao projeto histórico socialista (TITTON, 2010, p. 194).

Cumpramos ressaltar que a preocupação do autor supracitado ocorre em função da diversidade dos sujeitos que compõem o movimento por políticas públicas de Educação do Campo, como, por exemplo, a participação dos organismos internacionais: UNICEF, UNESCO e órgãos da ONU e também a participação do pensamento religioso, representado pela CNBB. Na compreensão de Santos (2011, p. 188),

Poder-se-ia argumentar se tratar de alianças pontuais para a construção de um movimento mais amplo, que abrangesse vários “atores” haja vista que as condições políticas da época para a formulação de uma educação do campo com a exclusiva presença dos movimentos de lutas sociais seria impossível. Contudo, este argumento não se justifica, pois, no plano das formulações pedagógicas e políticas, as bases que fundamentam a Educação do Campo e as interpretações da realidade da maioria das entidades organizativas da luta dos trabalhadores no campo estão em consonância

com as formulações escolanovistas atualizadas no lema “aprender a aprender” defendido e divulgado por instituições como a UNESCO.

Sabemos que os organismos internacionais, desde o início da década de 1990, já vinham orientando os rumos das reformas educativas nos países da América Latina e Caribe e redefinindo as ações e o papel do Estado na esfera das políticas sociais, entre estas a educação, sob a alegação da necessidade do aumento do nível de escolarização. (TITTON, 2010).

Quanto à questão agrária, mesmo durante os primeiros anos do governo do PT, esta também não avançou. Sampaio (2009, p. 23), em entrevista à Folha de São Paulo, entende que o grande capital internacional havia assumido a realização dessa reforma e estava implementando-a através da compra de terras e de empresas agrícolas, mencionando que,

Por ação e por omissão, o governo Lula apóia entusiasticamente essa nova reforma agrária. Por omissão, quando paralisa o raquítico programa de assentamentos da "reforma agrária social"; por ação: quando edita leis que permitem legalizar 67 milhões de hectares de terras griladas na Amazônia, a fim de que os grileiros (convertidos em proprietários legais) as vendam aos grandes agronegócios para produção de soja e para criação de gado nessas terras; quando realiza pesados investimentos na transposição das águas do rio São Francisco, a fim de criar uma economia exportadora de frutas tropicais, comandada pelos grandes agronegócios e destinada a países do hemisfério norte; quando prorroga a entrada em vigor de leis que protegem as florestas. Requisito indispensável para o êxito dessa reforma agrária dos ricos é calar os movimentos sociais do campo, especialmente aquele que, aqui e no exterior, simboliza a luta da população pobre pela terra: o MST.

O autor entende que o governo fez a opção política de organizar a Reforma Agrária por meio da regularização fundiária em vez de fazer por meio da desapropriação, como os movimentos sociais esperavam que fizesse. Isso acarretou um enorme problema para os movimentos camponeses que atuam nas ocupações de terra, em particular, para o MST.

Dalmagro (2010) afirma que, se por um lado, o governo foi marcado por menor repressão às organizações de trabalhadores e maior entrada destas às esferas administrativas, de outro, foi deixando claros os limites da disputa eleitoral e do aparato do Estado para alcançar conquistas mais significativas aos trabalhadores.

No caso da Reforma Agrária, mesmo existindo diálogo entre o governo e os setores em luta por essa reforma, esta não conseguiu avançar. Logo, como Assevera Fontes (2010), a aceitação dos limites institucionais que o Estado anunciava para si mesmo como condição de civilidade podia representar suicídio para a classe trabalhadora, tanto do campo como da cidade.

Apesar das condições desfavoráveis à Reforma Agrária, por outro lado, no âmbito da educação, foi um período que conferiu ao MST uma grande capacidade de mobilização, tratando de temas, até então, ausentes ou pouco recorrentes. A título de exemplo, Dalmagro (2010) aponta: o acesso à universidade, cursos técnicos e profissionalizantes, escolarização de jovens e adultos, arte-educação, legislação educacional. Contudo, essa condição aparentemente favorável não resultou em qualidade para a grande maioria das escolas existentes nas áreas de assentamento.

Em 2005, foi divulgado o resultado da primeira pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PNERA, realizada numa parceria entre o MDA/INCRA/PRONERA com o Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC. A pesquisa envolveu 1.651 municípios brasileiros, 5.595 projetos de assentamento, perfazendo um total de 522 mil famílias. Os dados revelaram ainda que 23% da população assentada se declararam analfabetas e os anos finais do ensino fundamental e ensino médio foram negligenciados, considerando que das 8.679 escolas existentes, 83% pertenciam à rede municipal cuja grande maioria ofertava aula em salas multisseriadas somente às primeiras séries do ensino fundamental (INCRA, 2011, p. 9).

Esses resultados ofereceram subsídios para o PRONERA ampliar sua oferta de cursos em diferentes níveis, inclusive a oferta do ensino superior, que já se constituía como demanda do MST, porém essa ação só foi possível também em virtude da inclusão do PRONERA no Plano Plurianual – PPA de 2004/2007, como ação específica no Orçamento Geral da União – OGU.

Santos (2010) declara que o ano de 2004 representou avanço no crescimento e na ampliação de ações do PRONERA, pela força e amplitude das mesmas, com sua integração ao Plano Plurianual (PPA) do governo federal, instrumento por meio do qual foi assegurada a inclusão de ação específica no Orçamento Geral da União – OGU.

Esse clima de avanço do PRONERA se expressa também no seu Manual publicado em 2004, no qual observamos referência aos membros parceiros do Programa que aparecem como “população participante”. A esse respeito, Diniz (2016, p.17) menciona:

Apenas no Manual de 2004 temos um item referente ao acompanhamento e avaliação dos projetos onde aparecem com amplas discussões sobre os sentidos das atribuições dos movimentos sociais parceiros, aspecto indicativo do seu diferencial quanto a especificações mais detalhadas do funcionamento do Programa se comparado aos demais documentos. Além de uma explícita inclusão do elemento participativo na operacionalização das ações dessa política pública (DINIZ, 2016, p. 98).

Essa situação se alterou a partir de 2005, com a crise que envolveu o Partido dos Trabalhadores, denominada de “Mensalão⁵⁹”. Na educação, foi evidenciada dentre outras situações, na troca de Ministro da Educação, com a segunda troca em apenas três anos de governo e isso implicou a suspensão, ainda que temporária, da continuidade dos projetos em andamento, já comprometidos por fortes restrições orçamentárias da equipe econômica.

Em 2006, Lula foi reeleito presidente da República, porém a conjuntura econômica e política havia mudado: as forças conservadoras conseguiram se articular e conquistar espaços dentro do Estado, utilizando-se de várias estratégias, dentre elas, as CPIs instauradas pelo Congresso Nacional com o apoio do Poder Judiciário e o aumento da atuação dos órgãos fiscalizadores, como o Tribunal de Contas da União (TCU), da Controladoria Geral da União (CGU) e da Advocacia Geral da União (AGU).

Esses órgãos exerceram forte fiscalização aos recursos e cursos do PRONERA na tentativa de esvaziá-lo. Somam-se a essas medidas, as tentativas de criminalização dos movimentos sociais e a ofensiva ideológica operada pelos meios de comunicação visando à desqualificação da luta dos trabalhadores. Importa salientar que estava expressa a luta de classes no interior das relações entre Estado e sociedade civil e que o mecanismo da ideologia e da repressão política eram fortemente utilizados no intuito de criminalizar a luta dos movimentos sociais. Isso atingiu fortemente os projetos do PRONERA em desenvolvimento no Maranhão em parceria com o MST, ASSEMA, entre outros.

O movimento de organização e crescimento das forças sociais lideradas pelo agronegócio passam a atuar com eficiência para ampliar a sua influência e intervenção em programas e políticas sociais, segundo seus interesses. Um exemplo desta ofensiva foi a implementação do Programa Escola Ativa, do SENAR e do Projeto Escola Viva, estes últimos liderados pela CNA, no momento em que a educação passou a ser vista como um importante papel para a ampliação e manutenção do agronegócio no campo brasileiro, conforme veremos a seguir.

3.3 Estratégias ofensivas do (neo)conservadorismo ao PRONERA

Considerando que o Estado expressa as contradições da sociedade civil (lugar de abrangência de todo o intercâmbio material e, portanto, da ideologia, da luta de classes, etc.) e as reproduz (perpetua essas relações), percebemos que o Estado não independente das

⁵⁹ Mensalão foi um escândalo de compra de votos que estourou em 2005.

relações capitalistas e da manutenção dos interesses dominantes, e não age como um ente acima dos interesses de classes. O Estado como regime político é produto e produtor, enquanto totalidade concreta emerge das relações sociais de produção. Então, o Estado é capitalista, neoliberal, não se configurando como o que cria as relações reais, sendo essas que criam o poder que constitui o Estado. Ele representa não os interesses comuns, mas os interesses de uma classe em particular e suas frações de classe.

A intervenção do Estado vai ocorrer por meio de medidas concretas, pois é quem detém o papel de legislar, fiscalizar e regular as questões de ordem econômica, política, social e ideológica. E, considerando ainda que o Estado reprime as ideologias e os movimentos anticapitalistas, o Estado, na sua gestão, configura-se como um comitê para gerenciar os negócios coletivos da burguesia. Nesse sentido, o Estado não pensa em inclusão social e ideológica, mas em exercer o controle social.

Outrossim, o PRONERA, no seu contexto, conteúdo e ação também é contraditório e expressa o jogo de interesses em disputa: a concepção de educação, de escola, de formação, de política educacional, dependendo do lugar, das relações, do conteúdo ideológico dos projetos, da formação política pretendida, pode ser instrumental à reprodução das desigualdades sociais no campo. Mas, percebemos também que o PRONERA, enquanto luta contra-ideológica pela materialidade de sua origem, coloca-se contrário à ideologia do capital. Conforme já mencionamos, o acirramento de conflitos, que levou o governo federal a restringir ao máximo os canais de financiamento, aos quais os movimentos sociais organizados do campo pudessem ter acesso, com o objetivo de desmobilizar, em particular, o MST.

Neste percurso, o embate foi com o próprio Estado, através do Tribunal de Contas da União (TCU) em 2008, quando o referido órgão, aproveitando-se de denúncia de possíveis irregularidades cometidas pelo INCRA em convênio destinado à realização de curso de agronomia com ênfase na agroecologia em alguns estados da Federação, lançou o Acórdão nº 2653/2008 (TCU). Tal Acórdão configura-se como um dos maiores retrocessos para o PRONERA, visto que impactou consideravelmente suas ações, por considerar os movimentos sociais como “entes estranhos à Administração Pública.”

Para Poulantzas (1977), aqueles que, constituem o Estado ocupam, eles mesmos, um lugar de classe, mas é a crise ideológica em suas relações com a crise política que levanta o véu da natureza real do Estado repercutindo no seio do pessoal do Estado. Ou seja,

Esse pessoal constitui, contudo, uma categoria social específica, possuindo, através de suas divisões de classe, uma unidade própria, efeito da estrutura organizacional do aparelho de Estado capitalista (separação do Estado e da economia) e de sua autonomia relativa com relação às classes dominantes, e que remete ao papel próprio deste pessoal na elaboração e no acionamento da política de Estado [...] a ideologia dominante, que o Estado reproduz e inculca, tem igualmente por função, sob uma forma específica, constituir o cimento interno dos aparelhos de Estado e a unidade de seu pessoal [...].

A compreensão de como age o pessoal de Estado é importante para nos ajudar a compreender o porquê de o TCU ter determinado que o INCRA criasse normas para inibir os movimentos sociais e sindicais a não participarem da execução, do acompanhamento e dos demais procedimentos dos cursos ofertados pelo PRONERA (SANTOS, 2011, p. 328). Por essa razão que, Mendonça (2014)⁶⁰ considera que junto a cada aparelho ou órgão do Estado restrito estão sempre presentes projetos e intelectuais vinculados às agência(s) da sociedade civil. Uma delas, por certo, deterá a hegemonia em relação algum organismo estatal, conquanto outras igualmente lá far-se-ão presentes, em permanente disputa.

Nessa mesma perspectiva de compreensão, Diniz (2016, p. 184), ao analisar este processo destaca que:

O grande impacto do Acórdão 2356/2008 TCU Plenário tenha sido difundido pela suspensão de recursos financeiros para os cursos em andamento e em fase de implementação, como foi o caso da suspensão das bolsas, o maior e mais perigoso ataque foi aos princípios fundadores do Programa: a deslegitimação da participação dos movimentos sociais e sindicais do campo no planejamento, avaliação e acompanhamento da execução dos projetos do PRONERA. Justamente naquilo que fez o seu grande diferencial em relação às demais políticas de governo ao longo da história política do país, indo muito além dos princípios deliberativos orçamentários que ganharam acento com os orçamentos participativos, conselhos, etc., no início da década de 90 do séc. XX. O PRONERA quase tem suas funções suspensas devido a uma denúncia sigilosa, ou seja, sem a visibilidade que provoca o debate como possibilidade de algum entendimento dentro do desentendimento legítimo de um regime democrático.

Portanto, além das restrições impostas, essa medida afetou a gestão do PRONERA. Para Kolling (2019), foi essa articulação que o TCU buscou quebrar, excluindo a participação dos movimentos sociais e sindicais dos projetos educativos do PRONERA, e interferindo em sua forma de organização pedagógica, conforme consta no seguinte relato: “Em 2008, quando eles proibiram fazer convênio, nós tivemos que alterar o Manual, porque *estava* escrito lá a participação dos movimentos sociais do campo” (SANTOS, 2019, p. 03).

⁶⁰ Mendonça (2014) trata do Estado segundo a visão gramsciana. Em Gramsci as duas esferas: Estado (sentido específico de sociedade política ou estado-coercitivo) e sociedade civil (espaço de disputa pela hegemonia e de busca de consenso) se unificam em Estado Integral Estado Ampliado, Estado totalidade. Esse é o Estado da realidade histórico social estudada, ou seja, o Estado na sociedade capitalista.

Cabe destacar que o TCU, a AGU, a CGU, o INCRA, o MDA, o MEC e a universidade são Estado, mas em alguns desses espaços também se manifestam posições favoráveis à luta do MST e dos sindicatos, etc. Na sociedade civil, ocorre a mediação do exercício da dominação de classe pelo exercício do convencimento para defender seus interesses de classes por meio dos seus aparelhos privados de hegemonia e dos intelectuais ao seu serviço, por essa razão se constitui em espaço de luta contínua.

A retirada da participação dos movimentos sociais do Manual PRONERA, na prática foi significativa para uma sistemática e gradual anulação da participação dos movimentos na organização política e pedagógica dos cursos. Em termos de luta de classes, foi estratégica no combate ao MST, à proporção que algumas universidades e o próprio INCRA se utilizaram desta imposição para desconfigurar a preposição original, considerando que hoje existem cursos no PRONERA elaborados por professor sem a demanda da comunidade e sem debate com os movimentos sociais e ou sindicais, sem afinidades políticas e ideológicas, o que agrava ainda mais a situação.

Como a luta de classes perpassa o produto da política, existe a necessidade de a regulamentação da participação ficar bem explicitada em seu Manual de Operação para possibilitar e assegurar os princípios da emancipação humana e da politização social contidos no PRONERA. Contudo, sabemos que o fato de constar declarações, tendo em vista a formação humana e sua emancipação, não assegura esse fim. É no processo real, assentamentos e áreas de reforma agrária, nas organizações políticas, nas escolas, no trabalho que isso pode ou não se tornar realizável, ainda que, na sociedade capitalista, pela força da lei, o máximo conseguido é a emancipação política, e às vezes parcial. Cumpre lembrar que, historicamente, no campo, as políticas educacionais e ou programas haviam sido marcados pela ausência da participação, uma das características do Estado oligárquico.

Procurando reverter as dificuldades advindas do Acórdão nº 2.653/2008 do TCU, com respaldo do MEC, a CONTAG convocou a Via Campesina⁶¹, contando ainda com o apoio de reitores, vive-reitores e pesquisadores de várias universidades, foi solicitada audiência com o então Ministro Presidente da Egrégia Corte do TCU e com os assessores técnicos do Tribunal, com objetivo de reverter essa situação, o que só ocorreu em 2012⁶².

⁶¹ Esse Movimento congrega o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, o Movimento das Mulheres Camponesas - MMC, a Pastoral da Juventude Rural – PJR, a Comissão Pastoral da Terra – CPT e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil – FEAB.

⁶² A Lei nº 12.695/2012 dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei no

Rocha (2013) lembra que essa ação contribuiu com a retomada, de forma mais ampla, do processo de mobilização e para a execução dos cursos do PRONERA, uma vez que muitos destes, em diversas IES e em outras Instituições de Ensino, deixaram de acontecer, impactando negativamente a garantia do acesso à educação para milhares de jovens, que, neste período, deixaram de frequentar o curso, a exemplo, o curso Pedagogia da Terra na Universidade Federal do Maranhão, que teve início em 2007, com sua conclusão em 2017. Portanto, dez anos após seu início. Essa demora expressa as lutas que ocorreram em diversos espaços, tais como: nas universidades, no INCRA, TCU, na AGU, CGU, procuradorias federais, nos movimentos sociais, pólo de formação, e entre os integrantes da coordenação. Lutas essas constituídas de avanços e retrocessos e de conquistas parciais, dentre outros elementos.

Outro embate entre movimentos sociais e o Estado ocorreu através do Programa Escola Ativa⁶³, que, de acordo com Ribeiro (2012), foi editado pelo MEC ainda na década de 1990, visando mais à instrumentalização para o trabalho, em contraposição à concepção de educação do campo defendida pelos movimentos sociais e expressa no PRONERA. O Escola Ativa visou tratar da educação do campo numa relação custo-benefício. A política de classes multisseriadas com um único professor, a nucleação de escolas, o transporte escola, tudo isso isentou o Estado de oferecer educação do campo com a qualidade almejada pelos movimentos sociais e sindicais.

11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências (BRASIL, Presidência da República, 2012). Ela autoriza a retomada do pagamento de bolsa para os docentes, após quatro anos da recomendação do TCU, evidenciando que: O Poder Executivo fica autorizado a conceder bolsas aos professores das redes públicas de educação e a estudantes beneficiários do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. § 1º. Os professores das redes públicas de educação poderão perceber bolsas pela participação nas atividades do PRONERA, desde que não haja prejuízo à sua carga horária regular e ao atendimento do plano de metas de cada instituição com seu mantenedor, se for o caso. § 2º Os valores e os critérios para concessão e manutenção das bolsas serão fixados pelo Poder Executivo. § 3º. As atividades exercidas no âmbito do PRONERA não caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos (BRASIL, 2012, art. 33-A).

⁶³O Programa Escola Ativa, adotado no Brasil, inspira-se na experiência “Escuela Nueva/Escuela Ativa”, iniciada na Colômbia em 1975, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A partir desta experiência, a política aí adotada amplia-se para aplicação em outros países da América Latina, além da Colômbia, como: Argentina, Chile, Costa Rica, Equador, Guiana, Guatemala, Honduras, Paraguai, Peru e República Dominicana (BRASIL, 1999). O Programa Escola Ativa foi implementado no Brasil a partir de 1997, pelo Ministério da Educação (ME), na Gestão de Paulo Renato de Souza (Governo Fernando Henrique Cardoso), no marco de um convênio estabelecido com o Banco Mundial, com o objetivo declarado de melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais, uma das realidades de maior penúria no ensino público do país (INEP, 2007).

Na interpretação da autora, o que houve foi uma reação do Estado para tentar subtrair a educação do campo conquistada pelo Movimento, e acrescenta:

Causa estranheza que, em pleno ano de 1990, estando o Movimento Camponês organizado e apresentando uma proposta de educação do campo, seja implementado o Programa Escola Ativa para as escolas rurais multisseriadas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, uma retomada dos “princípios e fundamentos do ideário escolanovista de 1930”. (RIBEIRO, 2012, p. 480, aspas do autor).

Na interpretação da autora, era esperado que o MEC fortalecesse as ações do PRONERA, em função da demanda dos sistemas municipais de ensino, e não do Programa Escola Ativa. Ocorre que os latifundiários denunciaram num jornal burguês que o Estado estava financiando uma revolução silenciosa contra eles no campo. Sendo assim, era preciso fechar a torneira do financiamento para enfraquecer o PRONERA. Já o Escola Ativa considerado como rudimento de educação que o latifúndio sempre defendeu, recebeu apoio, principalmente, na questão financeiro.

No governo Lula, que agiu dentro dos limites do modelo neoliberal, vimos a CPN ser invadida por demandas por educação em todos os níveis e modalidades, mas o INCRA não tinha recursos. Declarava-se no orçamento, mas não se liberava o recurso financeiro, inclusive, às vezes, estes chegavam no final do ano e não havia como gastar, e por essa razão, devolviam-se parcelas inteiras de recursos.

Ribeiro (2012) destaca ainda que o Programa Escola Ativa era financiado com recursos do Banco Mundial via FUNDESCOLA⁶⁴, fruto do Acordo entre o BM e o MEC, para ser desenvolvido através de secretarias estaduais e municipais de educação. Teve continuidade como política do MEC, em 2008, período em que foi reeditado, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Carvalho (2011) destaca que um dos maiores enfrentamentos ocorreu com a transição do Programa Escola Ativa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a Coordenação Geral da Educação do Campo. De acordo com o autor,

[...] Havia muita pressão interna na SECAD, especialmente do FNDE, CONSED e capitaneada pelo MEC, para continuação do Programa Escola Ativa. O MEC tinha

⁶⁴O Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA se constitui em um programa fruto de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial e o MEC, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O programa privilegia o desenvolvimento de ações que funcionem em sinergia com outras iniciativas e programas governamentais de educação, entre eles, o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

pressa em mostrar resultados e a Escola Ativa era uma política mais imediata tendo um roteiro pronto para ser aplicado mecanicamente na base, o que ia de encontro a todas as proposições em curso elaboradas pelos movimentos sociais. As críticas foram mais contundentes ao material didático adotado uniformemente para todas as regiões e à concepção de formação continuada intrínseca ao Programa de base programática, tecnicista (CARVALHO, 2011, p. 95-96).

A autora destaca, ainda, que com a institucionalização do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, os recursos da SECAD, que já eram escassos, foram distribuídos no conjunto das ações do PDE e do Plano de Ações Articuladas (PAR) e canalizadas, preferencialmente, tanto em recursos humanos como financeiros, para o Programa Escola Ativa. Esses planos significaram, no âmbito da educação, a subtração da função social da educação formal e da escola em transmitir o patrimônio do conhecimento científico, artístico e filosófico, transformando o lugar da educação em espaço de saúde, saneamento, posto de vacina, refeitório, atendimento a necessidades (bolsa família, mais luz, gás, etc.), cujos recursos destinados eram indicados como recursos de investimento na educação.

Contudo, no projeto base da Escola Ativa fica explícito que:

[...] O propósito da Coordenação Geral de Educação do Campo CGEC/SECAD/MEC é possibilitar o acesso a este Programa, com seus recursos de natureza pedagógica, para todas as escolas que assim desejarem e seguir no aprimoramento dessa tecnologia educacional destinada a auxiliar o trabalho de educadores(as) que atuam com classes multisseriadas (BRASIL, 2010, p. 12).

O Programa pretendia auxiliar com materiais didáticos as classes multisseriadas localizadas nas regiões Norte e Nordeste, as mais pobres da Federação, em termos de IDH, mais descobertas em termos de atendimento à demanda escolar. É pertinente questionar por que essa política estava voltada exatamente para essas duas regiões, onde historicamente o latifúndio se faz mais voraz.

Ora, a adoção desse Programa pela CGE/SECAD é um indicativo de que Estado age por meio das políticas que adota, com base no movimento da disputa em torno de projetos políticos que acontecem na sociedade sendo, pois, território da luta entre as classes sociais em confronto e entre os interesses conflitantes

Até 2006, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁶⁵ para a Coordenação Geral da Educação do Campo gozava de certa autonomia financeira, administrativa e flexibilização na execução de suas ações, de modo que essa ação rompeu

⁶⁵ Vale lembrar que o FNDE se transformou em agência financeira e que a SECAD [e, depois, a SECADI] faziam uma política de concorrência entre os demandantes dos projetos. Lançavam editais e estabeleciam normas para firmar as parcerias.

com as expectativas políticas e ideológicas dos movimentos sociais, quando começou a pressão interna na SECAD, especialmente do FNDE, CONSED, que foram capitaneadas pelo MEC, uma vez que para

[...] Continuação do Programa Escola Ativa. O MEC tinha pressa em mostrar resultados e a Escola Ativa era uma política mais imediata tendo um roteiro pronto para ser aplicado mecanicamente na base, o que ia de encontro a todas as proposições em curso elaboradas pelos movimentos sociais. As críticas foram mais contundentes ao material didático adotado uniformemente para todas as regiões e à concepção de formação continuada intrínseca ao Programa de base programática, tecnicista (CARVALHO, 2011, p. 95-96).

Essas estratégias ocorreram no contexto de aumento da criminalização dos movimentos sociais, mormente, do MST, com a retomada e ampliação da articulação de setores da extrema-direita e da direita, que no campo se articularam para a inserção de políticas no âmbito do Estado que atenda aos seus interesses, como foi o caso da CNA que, em 2009, criou o Projeto Escola Viva⁶⁶, em parceria com o Instituto CNA e o SENAR.

De acordo com as informações veiculadas por seus canais de comunicação, esse Programa tinha por finalidade acabar com a evasão escolar na zona rural, apoiar as famílias em suas necessidades por meio da criação de condições, para que tanto a família quanto a comunidade participasse do dia a dia das unidades de ensino rurais. Portanto, a escola deveria se constituir no principal instrumento de desenvolvimento social e comunitário, mas sem colocar em discussão a situação em que se encontrava o campo brasileiro e em especial o modelo de desenvolvimento do campo que tinha e tem agravado as desigualdades sociais.

Para tanto, a organização pedagógica do Projeto foi em regime de alternância, por oferecer diversas possibilidades de realização, sendo adotado nas Escolas, Famílias Agrícolas, no Escola Ativa, em projetos do PRONERA. Seu público-alvo foram os jovens, pais e comunidade, e, além de oferecer formação para os pais e professores, o Projeto agregou um atrativo a mais no processo pedagógico, com a criação de “Agentes Locais de Educação”, a

⁶⁶Apesar das dificuldades de dados mais recentes em relação ao Programa Escola VIVA, foi possível constatamos por meio da rede mundial de computadores que ele continua em desenvolvimento no estado do Espírito Santo, com o codinome de “Escola Viva”. As limitações estruturais, físicas e as precárias condições de trabalho e de ensino a que são expostos alunos e professores e, sobretudo, do baixo investimento advindo do governo estadual para a maioria das escolas estaduais, têm provocado um novo título a estas escolas, que são rotuladas de “Escolas Mortas”. A implantação do Programa ocorreu sem o devido diálogo com a comunidade escolar, para atender aos interesses privados das elites locais. Essa não dialogicidade das práticas de governo do Espírito Santo promoveu a desintegração do direito à Educação Básica e Profissional pública, desmontando políticas de formação integral em nome de uma escola em Tempo Integral, que, no fundo e na prática, fortalece as relações entre público e privado na oferta escolar, reafirmando a lógica empresarial de gestão privatizante da educação. (PETERLE, 2016).

quem cabe a tarefa de ir às casas dos alunos para acompanhar atividade extraclasse e apoiar a cada um nos estudos relacionados à escola (INSTITUTO CNA, 2019).

O Instituto CNA foi criado em 2009 com o objetivo no âmbito da educação de levar conhecimento que contribua com o desenvolvimento do mundo rural brasileiro, em parceria com o SENAR, cuja atuação será configurada um pouco mais à frente. Cabe destacar que a justificativa para a implementação do Projeto Escola Viva, foi a constatação de que os alunos das escolas rurais não tinham sido avaliados pela Prova Brasil, do MEC, nos anos de 2005 e 2007.

Por conta da situação mencionada, as escolas rurais não foram contabilizadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com isso, o Instituto CNA produziu notas técnicas para promover o debate dessa situação, com vistas a sensibilizar o MEC para que assumisse a responsabilidade de envolver as escolas de áreas rurais no IDEB, como se estivesse de fato preocupado com a educação dos camponeses, o que finalmente ocorreu em 2009.

No âmbito ideológico, os adeptos do neoliberalismo que já vinham controlando as políticas sociais se intensificaram ainda mais com a crise estrutural do capital, em 2008. No Brasil, foi ampliando a interferência dos empresários na educação pública, ao mesmo tempo que se iniciou a formação de um contingente de classe ultraconservador com fortes repercussões na educação através da difusão de uma série de projetos de lei nas assembleias do país, mobilizados pelo movimento Escola Sem partido, criado desde 2004. (LAMOSA, 2020).

O contexto de crescimento das forças conservadoras, o agronegócio atua com mais eficácia, a ponto de influenciar e intervir na política de educação do campo. Na compreensão de Caldart (2009, p. 48), essas estratégias evidenciavam que os empresários iam para além da desmobilização da luta dos trabalhadores visto que

Os grandes proprietários não têm ficado somente neste plano de luta: alegando que precisam de mais ‘tranquilidade para trabalhar’ (explorar o trabalho), têm promovido cada vez mais investidas de criminalização dos movimentos sociais, ainda que nesse contexto de enfraquecimento do polo do trabalho, dos trabalhadores, suas lutas sejam hoje muito mais de resistência do que de enfrentamento direto ao capital.

Na interpretação de Mittidiero Jr., Barbosa e Sá (2017), essa ofensiva se intensificou quando o Censo Agropecuário, divulgado em 2006, revelou em diversos meios que era a agricultura familiar responsável por 70% dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros. Para os pesquisadores esses dados oficiais foram vistos

[...] com olhos raivosos pelos ruralistas/agronegócio, o que levou uma parte da intelectualidade aliada a esse segmento, a produzir estudos que combatessem as conclusões apontadas no Volume Especial da Agricultura Familiar (MITIDIERO JR.; BARBOSA; SÁ, 2017, p. 08).

Diante dessa constatação, de acordo com os autores, a CNA tentou reverter estatisticamente o que a realidade e a coleta de dados do Censo apontaram. Para isso, encomendou um estudo à Fundação Getúlio Vargas (FGV) e ao Instituto Brasileiro de Economia (IBRE), visando encontrar informações nas bases de dados que comprovassem que os pequenos estabelecimentos não são relevantemente produtivos. O resultado dessa pesquisa foi divulgado em 2010, no relatório denominado “Quem produz o que no campo”, disponível no *site* da CNA. Nele consta:

A análise desses resultados demonstra que a importância da agricultura familiar se sustenta no fato de representar um contingente muito numeroso, de 3.330.667 estabelecimentos rurais, que desafiam os formuladores de políticas públicas a encontrarem soluções eficazes, a um custo compatível, que alcancem contingente tão numeroso. Mais de dois terços dos enquadráveis geram um Valor Bruto da Produção tão baixo que se questiona a possibilidade de algum instrumento voltado à produção vir a alterar significativamente o nível de renda deste segmento. O fato é que produzem praticamente para o autoconsumo e não geram receita nos estabelecimentos. Se sua sobrevivência vem da receita de outras fontes, seria justificável inclusive caracterizá-los como residentes rurais e assisti-los com políticas sociais e de combate à pobreza, em geral mais baratas e eficazes (CNA, 2010, p. III)

Vale ressaltar que, de acordo com Ribeiro (2012), em paralelo à tentativa de enfraquecimento do PRONERA, desenrolou-se no Congresso Nacional a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI), em 2009, contra a Reforma Agrária, mobilizada pelos “setores conservadores” e liderada pela então senadora Kátia Abreu⁶⁷, líder da bancada ruralista e, posteriormente, ministra de Dilma Rousseff, evidenciando os interesses em jogo.

A Comissão composta por parlamentares, representando o latifúndio e o agronegócio, exigia que as entidades sociais, que atuam nos assentamentos de Reforma Agrária, fossem investigadas sob a alegação de desvio de recursos. Essa situação ocorreu no momento em que setores representativos dos interesses do capital agroindustrial, associados ao capital financeiro, cujos interesses são representados por entidades patronais, ocupavam posições estratégicas na estrutura do Estado.

⁶⁷ Fazendeira da região de Tocantins presidiu a CNA, entidade representativa dos interesses do agronegócio de 2008 a 2014, sendo reeleita para o cargo em 2014, porém, licenciou-se em 2015 para assumir o Ministério da Agricultura.

Na interpretação de Dalmagro (2010), a atuação dos Aparelhos de Estado, representados pelo Tribunal de Contas da União e pelo Sistema Judiciário, se articularam buscando controlar as já deficientes políticas conquistadas, uma vez que o Estado não pôde se isentar de ofertar a política social, pois ela é necessária também ao capital para a reprodução social da força de trabalho. Para a referida autora, é a expressão do Estado de classe, cujos setores da classe dominante são chamados a agir evitando que as classes exploradas se apropriem de uma parcela dos recursos acumulados socialmente.

Molina (2010, p. 109) reconhece que com a correlação de força desfavorável aos trabalhadores, o debate da Educação do Campo passou a ocorrer fora das lutas mais amplas do campo e da classe. Com isso,

Percebe-se um recuo, uma diminuição da pressão por parte destes sujeitos coletivos [Movimentos Sociais], para a conquista das políticas públicas de Educação do Campo. Mobilizações nacionais coletivas, envolvendo uma grande diversidade de organizações, tiveram seu último grande ato no processo de preparação e realização da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004.

Considerando o que Althusser (1980) afirma sobre Aparelhos de Estados que funcionam tanto pela repressão quanto pela ideologia, ao mesmo tempo, no caso da educação do campo, isso fica bastante claro. No âmbito ideológico e político, simultaneamente porque são projetos de classes muito claros, evidenciamos a disputa com o agronegócio através de suas representações patronais de classe, que passaram a ocupar cargos estratégicos no Estado, além do apoio dos meios de comunicação com o intuito de criminalização das lutas populares.

Já a repressão se materializou, também, através do Tribunal de Conta da União (TCU), da Controladoria Geral da União CGU e da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) da Terra, cujo embate é também político-ideológico e corresponde a interesses de classe e, ainda, dos conflitos envolvendo policiais, como formas de pressionar o governo do PT, para que se distanciasse dos movimentos sociais, em especial do campo, o que tornaria menos complicado a derrota desses movimentos. Assim, fica claro que, para frear os avanços conquistados pelos movimentos sociais do campo, os latifundiários passaram a atuar em outras esferas do Estado, contando para isto com o apoio do Judiciário e do Legislativo.

Ideologicamente, as ofensivas vieram fortemente da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG)⁶⁸, criada em 1993, órgão responsável por elaborar e difundir a

⁶⁸De acordo com Mendonça (2005), o processo de construção da hegemonia desse novo segmento patronal começou entre as décadas de 1980 a 1990, através da Organização das Cooperativas Brasileiras – OCB, criada ainda sob a égide do regime militar, mais precisamente em 1969, e tornou-se a força dirigente dos grupos agroindustriais no país, a partir de 1985, superando não apenas a crise de representatividade política das entidades patronais da agricultura, mas também da hegemonia, cujo coroamento foi a criação da Associação

ideologia por intermédio de diversos meios de comunicação, incluindo a propriedade de canais de televisão, rádio, internet, jornais, em diferentes linguagens em escala nacional propagando o agronegócio como sinônimo da modernidade, prosperidade a serviço do bem comum. Pesquisadores, como Delgado (1985), Bruno, (2012), Mendonça (2005) e de Souza (2011), dentre outros, mostram como os intelectuais orgânicos do agronegócio iniciaram um movimento de negação da história de luta e resistência dos camponeses. É importante frisar que não se trata de uma questão meramente ideológica, visto que o conteúdo da ideologia tem base material, histórica, social, política e cultural.

Mas, para isso, havia a necessidade da ideologia, a fim de garantir as condições sociais de produção, e com esse objetivo a ABAG adentrou as escolas públicas, patrocinando projetos educativos a serem desenvolvidos nessas escolas, em diversos estados da federação, com foco de atuação, sobretudo, na educação básica.

Por essa razão, para Poulantzas (2000), uma das grandes urgências para a classe trabalhadora é a necessidade de compreensão de como fazer a luta numa sociedade capitalista, que é organizada pelo Estado, que tem por função desarticular a luta da classe trabalhadora antes mesmo de ela acontecer.

Junqueira (2015) lembra que ideologicamente o agronegócio se apresenta nos discursos educacionais como unificador da produção no campo, como se todos (pequenos, médios e grandes produtores) fizessem parte de um mesmo segmento, como se as desigualdades pudessem ser reduzidas a diferenças tecnológicas e de produtividade. Nesse contexto, a Reforma Agrária só seria permitida sob o controle do mercado, de forma a atender seus interesses.

Considerando esse entendimento, qualquer que seja a forma de contestação política ao agronegócio, essa passa a ser vista como ideológica e prejudicial aos interesses nacionais. Nesse sentido, a educação, em seus diferentes níveis, representa para o capital uma importante estratégia para a reprodução das relações de produção, constituindo-se em instrumental à

Brasileira do Agronegócio- ABAG, no início dos anos de 1990, configurando-se como uma “nova” entidade.. Segundo a autora, a força política da OCB foi fortalecida por meio da construção de canais de acesso direto à sociedade política, dentre eles a criação da Frente Parlamentar Cooperativista em 1981. A ABAG, na compreensão de Mendonça (2005), consolidou seu projeto hegemônico a partir de três pilares: 1) a conquista de novos canais de representação política, poderosos o bastante para permitir-lhe interferir nas políticas públicas; b) a imposição de um novo projeto para a “agricultura” brasileira, tendo por vértice o binômio “segurança alimentar / internacionalização da atividade”, aberta à penetração maciça de capitais estrangeiros e, 3) a absorção de dois processos colidentes: a progressiva fusão/ concentração de empresas e capitais ligados a atividades concorrentes e à administração política das tensões daí resultantes, constituindo-se, assim, num instrumento de neutralização dos conflitos intraclasses dominantes.

formação e qualificação técnica e profissional da força de trabalho, necessária ao desenvolvimento do capital.

A título de ilustração, o Informativo do Agronegócio de nº 51, publicado em 2005, lembra que o Programa Educacional “Agronegócio na Escola”, criado em 2001, como projeto-piloto na cidade de Ribeirão Preto, em São Paulo, contava inicialmente com 70 professores, 5.260 alunos, de quatro cidades. “Nestes 19 anos, já passaram cerca de 256.630 mil alunos, e foram capacitados mais de 3.300 professores de escolas da rede pública de ensino de 106 cidades da região,” (ABAG, 2005, p. x). Ainda de acordo com o Informativo acima, o Programa é destinado aos alunos do Ensino Fundamental I, a partir do 4º ano até o ensino profissionalizante (ETECs e FATECs), inclusive o EJA –Educação de Jovens e Adultos. Em relação ao ensino superior,

A oferta de cursos de graduação em agronegócio aumentou em 2.400%, no período de cinco anos, passando de 4 para 100. Além disso, cursos específicos ligados à área de engenharia de alimentos, meio ambiente e administração incorporaram disciplinas voltadas especificamente para o setor, ajustando, em parte, a oferta e a demanda (ABG/RP, nº 51, 2005, p. 01).

Dados mais atuais divulgados no *site* da ABAG/RP e que apontam para um total de 24.285 alunos, 358 professores, 181 escolas públicas e 57 municípios, contemplados com o projeto do agronegócio na escola dessa região, evidenciam uma ampla expansão desse empreendimento na educação pública, apesar de os dados se referirem a uma região específica. Porém, essa realidade se aplica também a outros estados da federação, talvez com menos intensidade, como é o caso do Maranhão, cuja expansão do agronegócio vem se intensificando desde o final da década de 1990.

A partir de 2010, a ABAG lançou mais uma campanha publicitária com o título “Sou Agro,” com o termo Agro Cidadão, contando com a participação de vários artistas para mostrar que todos nós dependemos e fazemos parte do agronegócio, e a educação é considerada uma importante estratégia na difusão dessa ideologia.

Bruno (2012), ao analisar o movimento “Sou Agro”, lançado em 2011, em São Paulo, concebido como lugar de institucionalização de interesses de grandes proprietários e empresários rurais, diz que esse movimento promove uma intensa campanha de valorização da imagem do agronegócio, deslocando o debate sobre a problemática ambiental para o campo da grande política institucional. Para além disso, eles demonstram que são os responsáveis pelo desenvolvimento econômico do país; que são os grandes produtores de riqueza, os maiores exportadores, os mais brasileiros, só esquecem de dizer que mesmo

fazendo uso das tecnologias, modernizando a produção etc., são meros produtores de *comodities*.

Dessa forma, ancorado no tripé: comunicação, campanhas publicitárias, portais e redes sociais, desencadeia intensas campanhas e *marketing* na construção da imagem pública e na reprodução social do patronato rural, que se autodenominam como produtores rurais responsáveis pela produção de alimentos para saciar a fome de uma população faminta. Nesse sentido, de acordo com Bruno (2012, p. 05), esse movimento simboliza o princípio da universalização, por considerar que:

Todos são agro, e se ainda não o são, deveriam sê-lo. A abrangência da noção de agro é parte de um *habitus* de classe, patronal, que consiste em considerar seus interesses como se fossem de toda a sociedade. Se na década de 1960 as elites rurais defendiam um “Brasil com vocação agrícola”, hoje os porta-vozes do agronegócio apregoam que “o planeta é agro”, basta apenas reconhecermos esta realidade.

Junqueira (2015), após análise de projetos educacionais desenvolvidas pelo agronegócio em escolas públicas de Ribeirão Preto, destaca que esses projetos, sob os véus da impessoalidade, invadem os espaços escolares no campo e na cidade para legitimar e mascarar os interesses da classe dominante empenhada em criar e difundir no imaginário social a grandeza e os benefícios do agronegócio para a população.

Mas, como a luta de classes é contínua e contraditória, apesar da correlação de forças desfavoráveis à luta dos camponeses, em 2010, foi assinado o Decreto presidencial nº 7.352 de 04/11/2010. Por esse dispositivo legal, o PRONERA deixou de ser um Programa e passou a se constituir uma Política Pública de Estado, sendo esta uma das reivindicações dos movimentos sociais, o que representa uma conquista. Sobre a importância dessa conquista, Molina e Sá (2012, p. 327) destacam:

Mantém-se nesse instrumento legal que eleva a Educação do Campo à política de Estado, não só a demarcação das escolas do campo neste território, mas também a importante definição de que sua identidade não se dá somente por sua localização geográfica, se dá também pela identidade dos espaços de sua reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados.

Todavia, na acepção de Souza (2012), há uma inversão da lógica de funcionamento do PRONERA, pois se em sua proposta de origem eram os movimentos sociais que apresentavam as demandas às instituições formadoras e em parceria coordenavam os cursos, com o novo Decreto, as demandas passaram a ser apresentadas não mais pelos movimentos sociais. Corroborando essa mesma perspectiva de análise, Ribeiro (2011, p. 29) explicita:

[...] o Decreto 7.352 de 04/11/2010, o qual define a política de educação do campo e do PRONERA, dando prioridade ao ensino fundamental e médio e, quanto ao ensino superior, à formação de professores. Conforme se pode observar, esse Decreto do governo federal pulveriza as ações entre a União, as instâncias. Além do mais, cria empecilhos à realização de alguns cursos de graduação, como Direito e Agronomia, que já se constituíam em demandas do Movimento Camponês.

Em contrapartida, como todo processo de dominação envolve luta, em 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Em sua Carta de criação fica bastante evidente a necessidade de uma avaliação de conjuntura, com a defesa dos princípios da autonomia e de independência em relação ao Estado. Sendo assim, o FONEC surgiu com o objetivo de recompor a articulação nacional do Movimento por uma Educação do Campo com nova estrutura organizacional e, também, de fazer a crítica.

Desse modo, o FONEC foi se constituindo como instância de luta e de organização política dos movimentos sociais, sindicatos, representante da CPN e representantes das Instituições de Ensino Superior, nesse sentido, contra o avanço do agronegócio, a criminalização dos movimentos sociais, o fechamento de escolas do campo, a descaracterização do protagonismo dos movimentos sociais nas políticas e programas de educação do campo, no que tange à formatação de políticas e programas implantados pelo INCRA e MEC. O Fórum crítica a falta de mobilização/articulação nos últimos anos com os movimentos sociais e sindicais, acerca do debate e de ações para a educação do campo (FONEC, 2010b).

Os elementos acima mencionados e combatidos pelo Fórum apontam para o fortalecimento do projeto neoliberal, com destaque para o agronegócio. Nesse contexto, Caldart (2010, p. 12) já alertava para o fato de que

[...] Estamos diante de um risco efetivo de recuo da pressão dos Movimentos Sociais por Políticas de Educação do Campo, seja pelo refluxo geral das lutas de massa, e conseqüentemente do enfraquecimento dos Movimentos Sociais, acuados pela necessidade de garantir sua sobrevivência básica, seja pelo receio de “contaminação ideológica” ou de cooptação pelo Estado, ou até pela falta de consenso sobre o papel da educação na luta de classe e neste momento histórico em particular. Entendo que recuo seria um retrocesso histórico para classe trabalhadora e a história da educação brasileira.

Nessa mesma perspectiva de compreensão, Vendramini (2008) também alertava para o risco da luta por uma Educação do Campo ficar atrelada ao âmbito do Estado e das políticas públicas, o que poderia ocasionar a perda da dimensão fundamental da educação como estratégia de interiorização de valores contrapostos à lógica do capital. Por essa razão, a luta dos camponeses precisa ir para além da conquista dos direitos, pois esta é fundamental para a

emancipação política. Como adverte Marx (2012), a emancipação política representa um grande progresso, especialmente no campo, onde a emancipação política caminha a passos lentos.

Em relação à importância das políticas públicas para a conquista de direitos, Tilton afirma (2010) que, se por um lado, a conquista de políticas públicas, ainda que dentro dos limites do Estado capitalista, pode melhorar as condições de vida de parcelas da população, por outro lado, há que se ter clareza de que é necessária a visão estratégica num projeto histórico anticapitalista radical. Isso é necessário, segundo o autor, para não ser consumido pelo conjunto das tarefas e ilusões criadas por essa participação na gestão do Estado.

Além disso, é necessário não confundir emancipação política com emancipação humana, visto que o acesso às políticas públicas contribui para essa emancipação, mas não a promove, pois entendemos que é a participação política, a organização e a luta, que promove a emancipação política. Assim, o PRONERA, embora permeado de contradições que vão para além das diferentes concepções de educação, inclusive do ponto de vista teórico-metodológico, pode contribuir para a emancipação política através de seus projetos educativos.

Em razão disso, o Programa é alvo de disputas, a forte presença dos movimentos sociais implica nessa tentativa de controle ideológico, mas não só isso, corte de orçamento implica controle da oferta de educação como direito constitucional. Afastar os movimentos sociais significa modificar a gestão, o conteúdo ideológico e político do currículo a ser desenvolvido.

Portanto, mesmo sendo o PRONERA uma importante política educacional para a população camponesa, é preciso clareza, conforme destaca Tilton (2010), de que a conquista de políticas públicas pode auxiliar no processo de organização da classe, na melhoria das condições de vida, mas, para isso, é necessário saber

[...] qual estratégia permite enfrentar o Estado burguês, suas determinações, e apropriar-se dos elementos que permitam formar a consciência de classe e fortalecer a ação dos movimentos de luta social com clareza de quais táticas e estratégias permitem avançar em direção ao projeto histórico socialista (TITTON, 2010, p. 194).

Em 2011 foi elaborado outro Manual do PRONERA para contemplar as atualizações legislativas que conferiram novos contornos aos processos de execução de suas ações, como, por exemplo, o Decreto nº 7.352/2010, que regulamentou o Programa como uma política

pública de educação do campo. Diniz (2016, p. 117) lembra que no Manual de 2011, no que versa sobre a relação das parcerias,

Restou aos movimentos sociais e sindicais as atribuições de indicar as demandas por educação nas áreas de Reforma Agrária e acompanhar e avaliar o processo pedagógico dos cursos. Numa breve comparação com o Manual de 2004, pode-se dizer que o PRONERA acaba por empalidecer o caráter deliberativo da participação dos movimentos sociais e sindicais.

Outro fato ocorrido em 2011 e que merece ser mencionado: foi à criação de uma Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo, composta por 171 deputados federais e 11 senadores, representantes de diversos partidos e regiões, constituindo-se como a primeira ação da Educação do Campo no âmbito do Poder Legislativo do Estado brasileiro, até então, restrita ao Executivo. Todavia, pela diversidade partidária na composição dessa Frente, dificilmente se teria uma unificação da luta em torno da Educação do Campo, na esfera do Legislativo, ainda que a maioria de seus membros fosse de partidos de esquerda, como o PT⁶⁹.

Kuhn (2015, p. 154) destaca que além de ter como proposição principal acompanhar o desenvolvimento de leis e normas relacionadas à Educação do Campo, no âmbito do Poder Legislativo, esta Comissão atua ainda em

Promoção de audiências públicas sobre o tema Educação do Campo, apoio a Eventos, Reuniões e Congressos que tratam da temática, realização de Seminários, Visitas Técnicas, entre outros. A Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo instituiu coordenações regionais no Sul, Sudeste, Centro-Oeste, duas no Nordeste e duas na região Norte. A ideia é aumentar a capilaridade das ações da Frente por regiões brasileiras.

Contudo, vale a pena lembrar que, desde a Constituinte de 1988, um grupo de parlamentares criou a Frente Ampla Ruralista ligada à questão da agropecuária, para impedir que fossem incorporados avanços, sobretudo os relacionados à Reforma Agrária no texto da Constituinte. Essa Frente assumiu outras denominações até ser intitulada, em 2008, de Frente Parlamentar Agropecuária (FPA). Seu objetivo principal consiste em estimular a ampliação de políticas públicas para o desenvolvimento do agronegócio, com foco na modernização da legislação trabalhista, fundiária e tributária, além da regulamentação de terras indígenas e quilombolas, visando assegurar juridicamente as condições necessárias para a competição do setor.

⁶⁹ De acordo com Kuhn (2015), a Frente foi composta por 58 parlamentar do PT, 28 do PMDB, 12 do PSDB e 5 do DEM, perfazendo um total de 103 parlamentares.

O debate e as disputas no âmbito do Legislativo ocorreram em meio a grandes contradições, pois, de acordo com Kuhn (2015), às vezes, integrantes que constituíam a Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo compunham também a FPA. A autora destaca como exemplo, o PT, que dos doze deputados que integravam a Comissão da Educação do Campo, seis participavam das duas comissões.

Em 2012, o governo federal lançou dois programas que passaram a exercer uma influência direta para o esvaziamento do PRONERA: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC – Campo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)⁷⁰. Para Kuhn (2015), a instituição desses Programas foi necessária, em função do jogo de interesses e desigual correlação de forças que se estabeleceu no âmbito do Estado. Dessa forma, o PRONATEC se configura como uma política de apropriação das forças hegemônicas, que agiam por dentro do Estado, com destaque para a CNA, de forma a garantir o fortalecimento do agronegócio no campo brasileiro.

Nesse sentido, para Caldart (2009), uma das características constitutivas da Educação do Campo e que se expressa no PRONERA é a de se mover, desde seu início, sobre um “fio de navalha”, que só conseguimos compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida; e não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas das lutas de classes, particularmente, de como se desenvolve hoje, no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade.

Martins (1982) lembra que quando o trabalho no campo era visto como algo fundamentalmente útil, produtor de valores de uso, a escola rural se integrava aos valores como forma de trabalho pelo trabalho, ou seja, a integração era feita pelo exercício do esforço, mas, mesmo assim, a escola se constituía uma forma de adestramento pelo qual o aluno adquiria hábitos e incorporava concepções compatíveis com as representações dominantes sustentadoras das desigualdades sociais.

⁷⁰ Na apresentação do documento orientador do Programa, divulgado em 2013, consta que o mesmo foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro – RESAB, Universidade de Brasília – UNB e Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais. Destaca ainda que o mesmo foi estruturado a partir do Decreto nº 7352/2010, constituindo-se, um conjunto de ações voltadas para o acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações camponesas, e para disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal, para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino. O Programa tem como objetivo geral: disponibilizar apoio técnico e financeiro aos estados, (MEC, 2013, p. 6).

À medida que o modo de produção capitalista avança, o desenvolvimento das forças produtivas no campo torna mais complexa a compreensão da relação entre trabalho e educação, e muitas vezes ambos são compreendidos como atividades antagônicas. Do nosso ponto de vista, entendemos o trabalho como toda ação humana que transforma a natureza e o próprio homem, que gera riqueza, saber e arte. Nessa perspectiva, o processo educativo se integra ao mundo do trabalho. Todavia, o trabalho no campo se constitui como expressão das diversas formas de ocupação, isto porque contempla

Desde a produção para a subsistência até a produção intensiva de eucaliptos para a produção de celulose. Explicita a grande desigualdade social do país. Constitui espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo país para acompanhar os períodos de colheitas, constituindo o trabalho sazonal; espaço de terras para reserva de valor; espaço de produção para o agronegócio; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores; e espaço para o descanso, a vida tranqüila, o lazer e o contato com a natureza. Além disso, é um espaço em que homens, mulheres e crianças vagueiam à procura de trabalho, escancarando o fenômeno migratório (VENDRAMINI, 2008, p.128).

Mediante essa diversidade das formas de expressão do trabalho no campo brasileiro, é importante saber qual o sentido da Escola do Trabalho para não reduzi-la a estudos de processos de trabalho, pois isso significa “retirar da escola seu espírito vivo, seu nervo vital” (KRUPSKAYA, 2017, p.111). Pistrak (2018) salienta que

A questão do trabalho na escola, como base da educação, deve ser colocado com o trabalho social, com a produção real, com a atividade concreta socialmente útil, sem o que o trabalho perderá o seu próprio valor, a saber, o seu aspecto social e se convertera, por um lado, na obtenção de algumas técnicas ou mesmo hábitos artesanais, por outro, somente em instrumento metodológico com a ajuda do qual esta ou aquela parte de um “curso sistemático” pode ser ilustrada ou ainda, passada por meio de laboratório. O trabalho será debilitado, esquarterado, perdendo sua ideia unificadora e sua essência (PISTRAK, 2018, p.49).

Concordamos como Mészáros (2005), ao afirmar que, se quisermos saber como está a educação, devemos perguntar como está o trabalho, evidenciando que a educação é inseparável do trabalho humano. Marx (1983) evidencia o quanto é fundamental, na relação entre educação e trabalho, a compreensão das formas como a sociedade humana se organiza para produzir suas condições de sobrevivência, pois a compreensão da natureza da educação passa pela natureza do próprio homem, natureza essa, socialmente determinada pelo trabalho. Em razão disso, Lukács (2013, p. 44) considera que

Somente o trabalho tem como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto de trabalho etc.) como orgânica em inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.

É na perspectiva de superação dessa dualidade entre educação e trabalho que movimentos sociais e sindicais defendem a busca de conhecimentos necessários para qualificar a sua produção histórica, política, social, cultural na escola, desde o ensino fundamental ao superior (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). Mas, essa forma de trabalho criador e recriador da humanidade, o capital tenta invisibilizar, ou considerar como algo de menor valor, de modo que essa concepção foi fortemente reforçada como o processo da modernização, que via o campo como lugar do atraso e a cidade, do progresso.

Portanto, a relação entre trabalho e educação não pode ser pensada pela via do mercado, mas da escola para o trabalhador e da compreensão de que o trabalho *da* e *com* a terra não se aprende na escola. Ontologicamente, o trabalho constitui o ser humano enquanto tal: por meio dele a humanidade cria e recria o mundo em que vive, isto é, produz a sua vida socialmente e, portanto, individualmente. Isso é diferente do trabalho para produção de mercadorias, do trabalho explorado, do trabalho na formação social capitalista. O trabalho como ontologia histórico-humana produz e reproduz as condições materiais e culturais (em sentido amplo) da existência humana como ação que se materializa como práxis social.

Nesse sentido, a escola deve articular a produção de vida no campo com o trabalho na agricultura, na pecuária e na pesca, em direção à melhoria das condições de vida da população, sendo nessa direção os cursos demandados pelos movimentos sociais, em especial, os de agronomia e agroecologia realizados pelo PRONERA.

Entendemos que os limites impostos à relação entre trabalho e educação com a globalização da economia, a reestruturação produtiva e, sobretudo, com o neoliberalismo mostram que é necessário esforço mediante educação política. Sabemos ser possível avançar se identificarmos elementos, dentre os quais, as contradições entre o Estado e a sociedade, como aponta Kuenzer (2005, p. 90), visto que:

Se o trabalho escolar e não escolar, ocorre nas relações sociais e produtivas e através delas, ele não está imune às mesmas determinações, ou seja, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho - o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital - não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas: apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais no processo de materialização do projeto político-pedagógico, [...] é possível avançar, mas deve-se considerar que a superação destes limites só é

possível através da categoria contradição. Que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição.

Decorre dessa situação que a materialização, tratada enquanto totalidade social, chamada capitalismo e no seu seio a educação e o trabalho, exerce autonomia relativa e contradição do processo educativo sob o capital. Da concepção de trabalho no campo conectado com a vida, o estabelecimento de conexões com as formas de produzir, de organizar, de lutar e de educar/formar/ensinar, como condições para transformações substanciais, decorrem também da articulação com outras lutas, como: transportes, saúde, o que torna esse desafio ainda maior.

Outra perspectiva de trabalho, mais atenta a questão ideológica e política, reside em consideramos “as escolas e centros de formação mais engajados com a base material dos assentamentos e acampamento, mais avançados em termos pedagógicos, são continuamente perseguidos e criminalizados, assim como o Movimento que os organiza” (VENDRAMINI, MACHADO, 2011, p. 102).

A partir dessa compreensão, concordamos com Freitas (2017), ao afirmar que dificilmente uma proposta pedagógica poderia avançar fora das lutas sociais, ainda que depois fosse transferida para seu interior na condição de adesão a ela. Assim sendo, para o autor, pelos menos três elementos são indispensáveis para um projeto de educação que busque atender aos interesses da classe trabalhadora, a saber: ser produzida na atualidade da luta social que constrói a vida dos sujeitos; ser uma ferramenta de análise e não um mero arcabouço prescritivo; e incorporar a experiência mundial mais avançada da classe operária e campesina, cuja contribuição pode se constituir como princípios norteadores que devem reger a política educacional, a educação e a escola.

Ocorre que o modelo de produção no campo, se constitui em uma etapa ainda mais violenta do que foi a chamada Revolução Verde. É importante destacar que apesar do modelo de produção do agronegócio ser hegemônico existem outras formas de produção que são historicamente importantes e que se contrapõem a esse modelo, a exemplo, a agricultura familiar, a agroecológica, as cooperativas, etc.

Para fortalecer o modelo do agronegócio, os empresários atuam com eficiência para ampliar sua influência, através da intervenção nas políticas educacionais, ampliando a dualidade estrutural por meio do fortalecimento das parcerias entre público e privado, de que o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), lançado em 2012, é a expressão mais recente.

Segundo Poulantzas (2000), é na relação poder/aparelhos ideológico de Estado que a luta de classes detém um papel fundamental; luta cujo campo é das relações de exploração econômica e de domínio/subordinação político-ideológica. Para tanto, é necessário o poder estatal, a partir da posse dos cargos e do controle de suas instituições juridicamente consolidadas, seja estrategicamente apropriado pela classe dominante.

Nessa perspectiva, O PRONATEC vai se materializando através dos aparelhos ideológicos de Estado e,

Muito particularmente da luta e da dominação política, na ossatura institucional do Estado de maneira tal que ela consiga explicar as formas diferenciais e as transformações históricas desse Estado (...). O Estado capitalista constitui a burguesia como classe dominante. Mas não se trata de uma burguesia já instituída como classe politicamente dominante fora, ou antes, de um Estado que ela criaria para conveniência própria, e que funcionaria apenas como simples apêndice dessa dominação [...]. Trata da natureza de classe do Estado (POULANTZAS, 2000, p. 144).

Cabe lembrar que, em 2011, a então senadora Kátia Abreu havia sido reeleita como presidente da Confederação, permanecendo no cargo até 2014. Na ocasião do cerimonial de lançamento do Programa no Palácio do Planalto, com a então presidenta Dilma Rousseff, a presidente da CNA elogiou o PRONATEC, afirmando que nenhuma escola no campo fecharia as portas, visto que o investimento advindo do Programa asseguraria sua permanência, reafirmando, na ocasião, a importância da educação para o agronegócio. Nessa perspectiva, Santos (2016, p.93) afirma:

O PRONATEC é um modelo de política educacional que se tornou o Programa por excelência de formação profissional baseado em um modelo empresarial lançado na década de 1960, utilizando-se de mecanismos semelhantes de financiamento via setor público e setor privado. Graças a esses mecanismos, sem dúvidas, pode-se afirmar que o sistema privado, especialmente o Sistema “S”, acumulou, no período, capacidade econômica (pelo volume de recursos orçamentários recebidos) e política (pelo alcance do Programa) para dominar a política de formação profissional e, quiçá, servir de modelo para a educação básica, uma vez que todos os níveis e modalidades da educação encontram-se permanentemente sob a vigilância de parte da ordem do capital, no sentido de submetê-la na sua totalidade.

Entendemos que a presença dessa representante e defensora do agronegócio no lançamento do PRONATEC era um indicativo de que o Programa estava em sintonia com os interesses dos empresários do agronegócio. Assim, as entidades representativas do agronegócio, pressionaram o governo e o Congresso Nacional para abrir caminho ao ensino, e a esse processo se juntaram bancos, associações e institutos privados, disputando “não apenas

recursos direcionados para o setor privado de ensino, mas sim, direção pedagógica de conteúdo e de método de escolas públicas” (FRIGOTTO, 2014, p. 58).

Contudo, a concepção que originou este Programa era de que todos que vivem no campo têm direito a uma política pública de educação que atenda suas especificidades. Nesse sentido, a ideia era universalizar programas de melhorias da educação do campo em todo o território brasileiro, considerando que o PRONERA se destinava somente às áreas de assentamento da Reforma Agrária, sendo esta uma das reivindicações históricas do movimento da educação desde a realização da I Conferência, em 1998, e recorrente em muitos documentos.

Destarte, que no referido documento “o campo aparece como o local, como o cenário, destituído de territorialidade”, não apontando para a questão agrária, o que o distancia da Educação do Campo (KUHN, 2015, p. 197). Na formatação do Programa, ficou evidenciado que grande parte das verbas públicas foi destinada ao setor privado patronal.

Na compreensão de Santos (2016), o PRONATEC-CAMPO, da forma como foi instituído, “de cima para baixo”, mostrou um profundo desrespeito aos camponeses e a suas organizações, que tinham como referência de uma política pública o PRONERA, com o protagonismo legitimado dos movimentos sociais na sua direção política e na forma de execução, em contraste com o PRONATEC, que foi projetado, coordenado e executado por instituições representativas dos setores patronais, mormente, através do Sistema S.

Preocupado com os novos rumos impostos à educação do campo e com o PRONERA, o FONEC, em 2013, em análise do PRONACAMPO, menciona que:

[...] o PRONACAMPO, em sua lógica geral de formulação, e especialmente no quesito da formação técnico-profissional, é a expressão da atual hegemonia do capital no campo, contendo elementos da pressão das lutas dos trabalhadores. O problema estrutural, que entendemos ser fruto dessa hegemonia, é que não fica apontada na política a efetiva construção de um sistema público de educação escolar de qualidade para todos os trabalhadores do campo. Sua ênfase está em garantir elementos de política pública que permitam avançar na preparação da mão de obra para o agronegócio ou diminuir os focos de conflito com os camponeses, suas organizações de classe. Nessa perspectiva, o PRONACAMPO não é linearmente contra os trabalhadores, mas também não representa a vitória do pólo do trabalho na definição da política. [...] Talvez a maior armadilha do Pronatec Campo, do ponto de vista do projeto da Educação do Campo, seja a ilusão dos trabalhadores de que estão sendo atendidos pela política pública e sendo formados para avançar no trabalho como agricultores. Trata-se de uma inclusão às avessas que acaba sendo mais uma ferramenta da construção de hegemonia da estratégia de sua destruição como camponeses (FONEC, 2013, p. 02).

Compreendermos que o PRONATEC- Campo, como parte do PRONACAMPO, configura uma investida das classes dominantes do campo na educação dos camponeses. Para

tanto, houve uma apropriação da demanda do movimento da educação do campo, materializado em discurso da classe dominante pela via da defesa da educação dos trabalhadores, com o intuito de confundir a sociedade de que os representantes do agronegócio, também, estão empenhados em superar as desigualdades no campo e cessar ali o fechamento de escolas, de forma a garantir uma boa formação aos trabalhadores.

No que tange ao fechamento de escolas no campo, dados do INEP, divulgados em 2013, revelaram que mais de 32 mil haviam sido fechadas nos últimos dez anos. De acordo com dados do PNAD (2017), foram fechadas entre 1997 e 2018, quase 80 mil escolas no campo brasileiro. Acrescenta-se a isso o fato de que só em 2014 foram mais mil escolas fechadas, evidenciando que esse número vem crescendo de ano a ano. Mesmo com a aprovação da Lei nº 12.960, de 27/03/2014, que proíbe o fechamento de escolas no campo, a intensificação deste processo mostra que o que está em jogo, bem mais do que o fechamento de escolas, é a disputa do modelo de campo, o que, evidentemente, passa pela educação. Trata-se da política neoliberal de educação e da luta de classes manifesta na luta por educação e o controle sobre essa política no campo, conforme já evidenciamos.

Apesar, da pressão por parte do INCRA e dos órgãos de controle interno e externos (AGU, TCU), o PRONERA conseguiu formar alunos através de seus cursos, conforme está registrado na II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária- II PNERA, divulgada em 2015, com dados de 1998 a 2011. De acordo com a pesquisa, em 2011 foram realizados 320 cursos, sendo 167 de EJA, 99 de nível médio e 54 de nível superior, com a participação de 82 instituições de ensino; 38 organizações demandaram cursos pelo PRONERA, a maioria advinda de movimentos sociais e sindicais, englobando um universo de cerca 200 mil alunos formados nas áreas de Pedagogia, Direito, Agronomia, Geografia, História e Medicina Veterinária (BRASIL; IPEA, 2015).

Em relação aos movimentos sociais, o MST demandou 190 cursos pelo PRONERA, a CONTAG, um total de 207 cursos. Mas, para além dos números, procuramos identificar quais as contribuições do PRONERA na compreensão dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, em um dos depoimentos colhidos, há a compreensão de que,

Primeiro, pela educação contextualizada, se você olhar a matriz pedagógica curricular, dos conteúdos, seja qual for o curso, sempre você vai ter momento que vai que para além da sala de aula, como seminários, encontros; isso é necessário, pois não se entende o desenvolvimento do campo e da Reforma Agrária se você não tiver outros momentos, outras leituras do que seja o desenvolvimento, por exemplo, de um assentamento, para além dos muros da escola. O PRONERA abriu essa janela. Outra contribuição que eu acho do PRONERA é a organicidade da turma do PRONERA, que se organiza para dentro e para fora, vou dar o exemplo, do curso de

Direito que acompanhei na Universidade Federal de Goiás, os meninos e as meninas se organizam para ler, para estudar, para fazer as provas, para cuidar da turma, um olhando para o outro. Esse é outro diferencial do PRONERA, e uma baita de uma contribuição, porque o menino quando ele sai não aprendeu só ser um bom advogado, ele aprendeu também, como contribuir com a organicidade do assentamento dele, isso é outra coisa fundamental. E, por fim, a outra grande contribuição que eu vejo no PRONERA é a questão da alternância, quer dizer, que para além do tempo na escola, você vai ter um tempo na comunidade que complementa todo aquele conteúdo que foi trabalhado na universidade, nas salas, durante a realização da etapa presencial. (SOUTO, 2019).

A fala acima evidencia vários elementos, dentre eles, uma compreensão ampla de educação para além da sala de aula, demonstrando que o debate do campo procede da educação, embora estes se relacionem o tempo todo. Essa compreensão é muito importante, considerando que os sujeitos que trabalham ou vivem do campo, bem como seus processos formativos pelo trabalho, geralmente não são levados em consideração pela teoria pedagógica (CALDART, 2007).

Como lembra Freitas (1995), a escola capitalista separa-se da vida, separa os conteúdos da materialidade e, para tanto, desenvolve um trabalho pedagógico alienado e fragmentado. Logo, para outro projeto educativo que tem a formação humana como princípio, é necessário buscar recuperar os vínculos da escola e do conhecimento com o trabalho, este no sentido ontológico.

Nesse sentido, é importante a auto-organização dos coletivos dos alunos, tanto no âmbito da sala de aula como no espaço da universidade, para um aprendizado de formas democráticas de trabalho, de modo que a organização do trabalho pedagógico expresse-se na luta mais ampla e concreta da busca por transformação social e, sobretudo, da destruição do capitalismo.

Na organização dos cursos pelo PRONERA, os movimentos sociais e sindicais e as universidades buscaram experiências já existentes, como o da Pedagogia da Alternância, forma de organização do trabalho pedagógico já adotada nas Casas Familiares Agrícolas.

Ressaltamos que a Pedagogia da Alternância não é um fundamento, mas uma forma de organizar a oferta de educação escolar. O fundamento da Alternância a que se quer realizar será dado pelos fundamentos teórico-metodológicos adotados, pela teoria da educação, pela visão de educação, de formação, de escola. Por vezes, a alternância serve para manter o aluno distante da relação social escolar e de acesso ao conhecimento sistematizado; outras, ela significa precarização da educação do campo e simples alternância entre educação e trabalho como labor, como atividade cotidiana que o aluno já desenvolvia, sem dialogar com a sua formação e ampliar o seu conhecimento sobre a natureza do trabalho na sociedade capitalista;

Mas, pode apontar para a articulação entre educação, trabalho, formação política e participação social.

Como lembra Tilton (2006), não há como pensar mudanças na escola se não soubermos identificar as contradições que perpassam o cotidiano da sala de aula. Em razão disso, a auto-organização dos estudantes exige a clareza dos objetivos e finalidades dessa auto-organização para com os objetivos da educação que queremos alcançar.

Concordamos com D'Agostini (2012), ao ressaltar que a auto-organização dos estudantes manifesta-se como possibilidade para avançarmos na articulação dos tempos e espaços que organizam o trabalho educativo, como forma de incentivar as relações humanas diferenciadas, como solidariedade, coletividade, respeito, luta, participação, transformação social, valores que se contrapõem às relações capitalistas e que podem mediar o trabalho e a educação.

As contribuições do PRONERA vão para além da formação de uma base técnica de nível médio à pós-graduação, estruturada através de seus cursos, conforme fica registrado no depoimento abaixo:

PRONERA teve muitas contribuições, vou citar os cursos de técnico de agroecologia de nível médio, e cursos de Agronomia, temos turmas espalhadas hoje pelo Brasil inteiro. Tem gente trabalhando no INCRA, depois teve gente que entrou nos programas de residência técnica, já trabalhava, então, isso é uma base técnica camponesa. Agora as grandes questões postas para o PRONERA hoje é a sua própria natureza como política, pois estamos em um governo que repudia a participação social; um governo cuja uma das principais medidas foi a extinção dos Conselhos de qualquer natureza; extinguiu a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA; e o absoluto desprezo e reação a qualquer tipo de diálogo com movimentos sociais [...] PRONERA para o campo tem essa imensa contribuição de ter estruturado uma base técnica. Nós temos engenheiro agrônomo, técnicos do nível médio, nós temos professores na escola, advogados, professores em todas as áreas; eu acho que é grande contribuição do PRONERA (SANTOS, 2019).

De acordo com o exposto, Percebemos que o Programa trouxe importante contribuição para as lutas sociais desenvolvidas no campo, pois, se consideramos que o acesso ao conhecimento historicamente produzido não se trata de acesso ao conhecimento em abstrato, mas ao conhecimento que seja importante para o processo de transformação social da existência e, se tomado sem o conteúdo histórico, político, ideológico, etc., ele não contribuirá para acirrar as contradições e superar a realidade.

A superação do capital requer o acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, sem o qual não temos como compreender que a realidade é contraditória, e identificar essas contradições foi o que tornou possível a criação desse Programa em um

governo cujos interesses estavam alinhados com outro projeto de campo e de educação. Evidente, pois se o governo fosse dos trabalhadores nem se precisaria de um PRONERA, visto que o Estado é capitalista.

Portanto, a construção dessa base técnica diz respeito à matriz tecnológica, com base na agroecologia fundamentada nos princípios e na disseminação de valores completamente contrários ao capital, no combate ao agrotóxico, uma vez que no campo a contradição fundamental do trabalho dá-se na subsunção ao capital, pois,

[...] é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber (SAVIANI, 1994, p. 161).

Ocorre que essa contradição carrega a possibilidade de construção de outro projeto de campo sob a ótica das necessidades da classe trabalhadora e da necessidade de produzir conhecimento que ajude a transformar, romper, superar as relações sociais que produzem a dominação para se contrapor a ela.

Corroboramos o entendimento de Santos (2016), ao afirmar que se o PRONERA dissemina valores contrários ao capital, pode contribuir significativamente para provocar mudanças, a exemplo, da agroecologia, que se insere como eixo articulador no campo da produção, como projeto educativo da classe trabalhadora. Acreditamos que é nessa perspectiva que se inserem os cursos ofertados pelo PRONERA, talvez, exatamente por isso ele esteja sendo desmontado.

A correlação de forças nunca foi tão desfavorável à classe trabalhadora como no atual momento de retrocessos políticos e sociais em que vive o País. É muito difícil manter uma política pública que nasceu fincada na luta de classes e que é fruto da participação dos camponeses e de suas organizações, ainda mais em um governo que mostra absoluto desprezo pelo conhecimento, pela ciência, por qualquer forma de participação. Como sabemos, o PRONERA é uma política pública que permitiu aos camponeses terem acesso a níveis mais complexos de conhecimento e acessar cursos historicamente elitizados dentro das universidades públicas, como Direito, por exemplo.

Logo, será muito difícil assegurar sua existência a partir de sua materialidade de origem, ainda mais se considerarmos que esse Programa, sempre buscou fazer resistência ao modo de produção capitalista, como fica evidenciado neste depoimento.

PRONERA rima com luta, com marcha, com escola e trabalho, com organização coletiva, com resistência, com memória, com história, com mística, com arte e cultura, com identidade, com pertencimento [...] PRONERA rima com trincheira de resistência, afirmação e de fortalecimento da Agricultura Camponesa (sentido alargado) e de combate ao agronegócio [...] PRONERA rima com a missão de multiplicar a formação de intelectuais orgânicos do projeto popular de agricultura (da agricultura camponesa, do projeto camponês), do Projeto Popular para o Brasil. Coletivo intelectual. Constituir no Brasil uma massa crítica em torno da Questão Agrária, da Agricultura Camponesa; envolvendo intelectuais, estudantes, dirigentes, professoras das Escolas do Campo. “Trincheiras de ideias” são uma força material. (KOLLING, 2019).

Apesar das contribuições apontadas, e talvez, em função delas, o PRONERA entrou em fase de retrocesso, sobretudo a partir de 2016. Instala-se, reincidentemente, uma crise econômica e política no país, que se iniciou em 2015, com apoio de parte do Judiciário, setores empresariais e setores da mídia, mobilizou a classe média contra o governo, democraticamente eleito, de Dilma Rousseff, que culminou com sua deposição em maio de 2016. Michel Temer assumiu o governo e como primeiro ato extinguiu o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e unificou com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS); além da extinção do Ministério da Cultura, o Ministério dos Direitos Humanos, Igualdade Racial e de Políticas para as Mulheres.

Vale ressaltar que, antes da adoção dessas medidas, a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA (CPN-PRONERA) reuniu-se em 2015 em Brasília com representantes do INCRA e do MDA para avaliar a conjuntura nacional e internacional. Para essa Comissão, naquele momento já estavam em curso no Brasil duas dimensões bastante problemáticas para a política educacional brasileira: os cortes no orçamento, ocorridos no início de 2015, e o aumento do fechamento de escolas do campo.

Para tratar dos cortes orçamentários, a CPN-PRONERA tomou como mote para avaliar tal realidade o Programa Pátria Educadora, adotado logo no início do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, sinalizando que a educação se constituiria uma das prioridades de seu governo. Contudo, foram feitos cortes orçamentários, principalmente na área social, que atingiram em 19% a educação e 49% o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), ministério a que estava ligado o PRONERA.

Esse movimento de desmonte das ações no âmbito da Educação do Campo começou a ser orquestrado um pouco antes do golpe, principalmente através de restrições orçamentárias que afetaram programas e projetos em desenvolvimento no campo brasileiro e no aumento do fechamento de escolas do campo. Em relação ao fechamento de escolas, a CPN em 2015 já recomendava:

Ao invés de as escolas do campo serem fechadas, que elas sejam instaladas, ampliadas em todos os graus, níveis e modalidades, permitindo o acesso de todos os que residem no campo, garantidos a permanência, o percurso educativo com qualidade e a conclusão exitosa da escolarização até o seu mais elevado patamar (COMISSÃO PEDAGÓGICA NACIONAL DO PRONERA, 2015, p. 5).

Para um governo que se denomina ideologicamente como “Pátria Educadora”, o fechamento de escolas indica que não haverá possibilidade de enfrentamento dos graves e recorrentes problemas de acesso a educação no campo, o que contribui para incremento das taxas elevadas de analfabetismo. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), coletados em 2012, evidenciavam que:

Dos 36 milhões de adultos analfabetos na América Latina, 38,5% são brasileiros. São cerca de 14 milhões de pessoas num país que abriga 34,2% da população latino-americana. O dado levantado entre 2005 e 2011 consta do relatório “Educação para Todos”, divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) coletados em 2012 mostram que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais teve leve alta entre 2011 e 2012, passando de 8,6% para 8,7%. Esses dados nos revelam que o Brasil não cumprirá a meta firmada na Organização das Nações Unidas (ONU) de 6,7% até 2015. (COMISSÃO PEDAGÓGICA NACIONAL DO PRONERA, 2015, p. 6).

Se o cenário estava ruim para a educação e, em particular, para a Educação do Campo, com a deposição, em agosto de 2016, da presidenta eleita democraticamente nas eleições em 2014, as implicações para a política educacional não tardariam a se manifestar. Melo e Souza, (2017, p. 27) lembram que as consequências para a educação pública foram:

Imediatas com a destituição de equipes e a iminente extinção de secretarias no Ministério da Educação, bem como a realocação ou extinção de recursos de ações pontuais; a recusa no recebimento para audiências dos setores historicamente posicionados em defesa da educação pública; destituição e esvaziamento do Conselho Nacional da Educação e, praticamente, a destruição do Fórum Nacional da Educação - que, dentre suas competências legais, está a coordenação da Conferência Nacional da Educação de 2018, bem como de suas etapas estaduais e municipais, além de outros espaços colegiados democráticos em toda a nação. Uma profusão de mudanças nos marcos legais das políticas educacionais e de seu orçamento está se constituindo, no sentido de tornar irreversível a curto e longo prazo o avanço da privatização da educação pública no Brasil.

Os autores ainda lembram que, desde os anos de 1990, os empresários industriais brasileiros representantes do povo brasileiro, reconstruindo suas entidades representativas principais, como a Confederação Nacional das Indústrias (CNI), e sua forma de participação no governo, inclusive no parlamento. Na conjuntura em curso, vimos que estes mesmos

sujeitos políticos coletivos se reorganizaram para se fazerem representar em todas as instâncias da educação nacional, por meio de organizações criadas no “terceiro setor”.

O documento “Ponte para o Futuro”, elaborado pelo PMDB e pela plataforma do governo Temer (2016- 2018), expressou profunda ligação com a proposta da CNI, para as eleições de 2014. Cabe lembrar que as eleições de 2014 contribuíram com a formação de um Congresso conservador e avesso às políticas sociais de caráter participativo e que ganharam mais espaço com o golpe de 2016. Melo e Souza (2017) afirmam que Michel Temer, na presidência da República e, vale lembrar, vice de Dilma Rousseff, portanto foi fruto de uma aliança com o PT, marcou profundamente a inserção de uma hegemonia burguesa, centralista e conservadora, pondo em risco os preceitos democráticos postos à educação na Constituição Federal de 1988.

Para Frigotto (2018), em entrevista à Escola Politécnica Joaquim Venâncio – EPSJV, em junho de 2018, avaliou que os dois anos do governo Temer, para a educação, representaram mais de 70 anos de retrocessos, expressos através da Emenda Constitucional Nº 95/2016, que objetiva não fazer nenhum investimento, além de repor a inflação em toda a esfera pública por 20 anos, e a saúde e a educação foram as áreas mais atingidas. Outro retrocesso destacado pelo referido autor foi a reforma do ensino médio que, em sua compreensão, teve a formação dividida em etapas. No que tange à educação profissional, o autor destacou:

Está reduzida à perspectiva da ‘Senaização’, de tornar as escolas de educação básicas quase que um Senai [Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial]. E veja, o governo permite que as escolas agora contratem professores práticos sem nível superior de um lado, só pela experiência, e, sobretudo permite ao sistema S e outras instituições privadas fazerem parceira com as escolas. É nessa perspectiva que eu coloco o retrocesso nesse campo também (FRIGOTTO, 2018, p. 02)

Cabe lembrar que o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), criado na década de 1990 e regulamentado pelo Decreto nº 566, de junho de 1992, e integrado à CNA, foi pensado pelos grandes proprietários e pela bancada ruralista no Congresso para viabilizar a formação profissional dos camponeses, é mantido pelas entidades patronais rurais; o SENAR é administrado por um Conselho Deliberativo tripartite, formado por integrantes do chamado Sistema S, por representantes do governo federal e das classes trabalhadora e patronal rural. Tem como principais parceiros sindicatos rurais e se encontra presente em todos estados brasileiros. (LINHARES, 2017).

Na compreensão do autor acima mencionado, apesar de apresentar características das demais instituições do Sistema S, o SENAR tem identidade própria e singular; suas ações são voltadas para o trabalhador e produtor rural. A autora destaca que a educação profissionalizante ofertada pelo SENAR está fortemente ligada a uma perspectiva de “desenvolvimento agrícola” vinculado ao agronegócio e à imposição de um tipo de “progresso” que passa pela submissão do campo ao latifúndio, à ausência de pessoas, uso de agrotóxicos, transgênicos”. (LINHARES, 2017, p. 03).

Do ponto de vista ideológico, de cunho conservador, autoritário e neoliberal, pregada no âmbito da educação se expressa através do “Escola sem Partido”. Frigotto (2018) menciona que esse Projeto é a parte obscura e ideologicamente violenta do golpe; configura-se um movimento que sequer leva em conta aquilo que os clássicos da Revolução Burguesa entendiam como o papel da escola, que era ensinar os conhecimentos historicamente produzidos. Para Ponce (2005), a única finalidade dessa educação é subtrair a luta de classes da exploração capitalista, servindo à classe dominante como estratégias de dissimulação de seus fundamentos e interesses.

No âmbito da Educação do Campo, o retrocesso implicou, mormente, no corte de recursos, como um dos indicativos do fortalecimento do projeto societal que ao longo dos anos vem fechando milhares de escolas no campo, matando lideranças indígenas, quilombolas e camponesas e que considera o campo apenas como espaço de produção de mercadorias e, de preferência, que seja produzida por uma mão de obra barata, cujas condições de trabalho, muitas vezes, são análogas às do trabalho escravo. Para esse projeto, basta oferecer aos trabalhadores as primeiras letras ou uma alfabetização e profissionalização precária e, nesse sentido, perpetuadora das desigualdades, realizadas de preferência nos cursos de interesse das entidades patronais.

No contexto citado, o PRONERA e seus gestores do MDA/INCRA, com seus parceiros, como universidades federais e estaduais, institutos federais, fundações de apoio, movimentos sociais e sindicais do campo, denunciam o desmonte de ações voltadas à Educação no Campo pelo governo Temer, a começar pela drástica redução em seu orçamento, que diminuiu de R\$ 32.550.000,00, em 2016, para R\$ 3.203.872,00, em 2018.

Cumprir lembrar que essa forma de controle sobre a política pública, por meio de cortes orçamentários e de desmonte dos órgãos/setores que prestam serviços à classe trabalhadora, não é recente; a essas ações somam-se outras, como a suspensão da política de Reforma Agrária, do desmonte da política de assistência técnica no INCRA e de algumas das medidas que sinalizam para não titulação de áreas quilombolas e redução das indígenas,

configurando-se como elementos que apontam para a perda de direitos conquistados, com muita luta pelos trabalhadores e suas representações coletivas (CPN/ PRONERA, 2017).

Em face dessa situação, a CPN do PRONERA, reuniu-se em Brasília, em abril de 2017, para debater sobre condições da Reforma Agrária e da Educação do Campo e para externalizar sua posição contrária à política do governo Temer. No que tange à Reforma Agrária, a Comissão criticou a política do governo federal, de entrega de títulos de propriedade privada dos lotes aos beneficiários da Reforma Agrária, por entende o que segue:

Trata-se, na realidade, de um processo que busca pôr fim à Reforma Agrária no Brasil. Apresentado como projeto de emancipação, de fato a proposta aprisiona a terra aos interesses e à lógica do capital, que inevitavelmente incrementará perigoso processo de reconcentração fundiária. Devolver as terras destinadas à reforma agrária ao mercado de terras atende tão somente aos interesses do agronegócio, que busca incorporar novas terras ao processo de acumulação capitalista, inclusive com a ampliação da internacionalização das terras do país, dado que também está em andamento um processo de liberação de aquisição de terras por pessoas e empresas do exterior, afetando a soberania nacional (CPN/PRONERA, 2017, p. 01).

No que se refere ao PRONERA, a CPN lembrou que este nasceu da luta dos povos do campo por Reforma Agrária para a construção de um campo vivo, democrático, socialmente justo, o que implica um processo de construção do conhecimento participativo, coletivo e criativo, na perspectiva de transformação social.

Nesse contexto do acirramento da luta de classes, a disputa é por projetos de educação e neles se inscrevem a ideologia na Educação do Campo pelos representantes do agronegócio, através de suas entidades de classes. Para estes, não basta disputarem, mas criar estratégias que dificultem e neguem, até mesmo, impeçam a luta de classes, visando à consolidação do consenso. Esta tem sido a estratégia da pedagogia hegemônica em desenvolvimento desde a década de 1990.

Para Taffarel e Neves (2019), a conjuntura brasileira formada após a posse do atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, constituída por uma aliança entre forças militares, religiosos pentecostais, latifundiários e com apoio da ala conservadora do Judiciário, políticos de direita e de centro, desencadeou uma série de medidas que fizeram avançar no âmbito do Estado o processo de destruição de direitos conquistados pela classe trabalhadora, dentre eles, a educação, saúde, trabalho, previdência, somado a isso medidas políticas que têm contribuído para o enfraquecimento das forças e organizações populares que se opõem à consolidação do projeto neoliberal.

Concordamos com Taffarel e Carvalho (2019) que a extinção da SECADI é parte das estratégias mediadas pelo Estado, para assegurar as condições de (re)produção do capital e a destruição no campo dos direitos sociais conquistados com muita luta.

Nestas condições, para Freitas (2018), a educação pública passa a ser orquestrada pelo setor empresarial para atender a seus objetivos, de modo que passa a ser vista como “serviço” que se adquire e não mais como direito, o que justifica a reforma ou a redefinição das estratégias de gestão pública do Estado e sua privatização, por meio, especialmente, das parcerias público-privado com o “terceiro setor”, hoje encastelado no MEC, CNE, secretaria de educação, etc. Além do mais, a privatização possibilita maior controle político e ideológico sobre a política educacional e o sistema escolar como *locus* de realização dessa política escolar.

Foi, portanto, em correspondências com os interesses empresariais na educação pública que se elaborou, aprovou e está em execução a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), cujo fundamento teórico articulador do currículo é a Pedagogia das Competências e o Projeto Escola sem Partido, que ilustra a visão neoconservadora e autoritária do projeto de educação em curso no Brasil.

Mediante esse quadro, procuramos saber dos sujeitos da pesquisa quais são os possíveis desafios postos para o PRONERA, enquanto política pública de educação do campo, pois, quando ocorreu o impeachment de Dilma Rousseff do governo, o Programa tinha um orçamento em torno de 32 milhões, já em 2018, quando Temer deixou o governo, tinha um orçamento de 3 (três) milhões e 200 mil; uma drástica redução. Logo, a questão orçamentária se apresenta como um dos primeiros desafios e a CONTAG, ainda em 2018, começou

Um movimento de garantir na Lei Orçamentária Anual-LOA de 2018, um maior recurso para 2019, não sei exatamente quanto, mas penso que foi algo em torno de 6 milhões para o PRONERA, então, já foi uma conquista, saímos de 3 milhões para 6 milhões o que ainda é muito pouco para podermos tocar um programa, como o PRONERA, vai ficar muito difícil, então esse é um grande desafio. Outra questão é a extinção do MDA, fragilizou também o PRONERA, por ser tirado de um dos Ministérios que a gente conseguia dialogar. A CONTAG tem acompanhado os encaminhamentos sobre o PRONERA, até o momento, a informação que temos é que ele vai continuar no INCRA, mas, mesmo dentro do INCRA, hoje está muito difícil dialogar. Esse governo tem um projeto de desenvolvimento que privilegia o grande capital pautado no modelo ultraneoliberal e degradador das questões ambientais representado no Ministério do Meio Ambiente; dentro dessa lógica o PRONERA não cabe nesse modelo de desenvolvimento que está em curso. Se nós fizemos 20 anos de luta pelo PRONERA e pela educação do campo, vamos ter que lutar muito mais para ver se a gente consegue salvar esse programa tão importante na vida dos assentados e assentados da Reforma Agrária do nosso país, que inseriu

milhares de filhos e filhas de assentados dentro de universidades públicas. (SOUTO, 2019).

Outro elemento dificultador e que também se configura como um desafio ao PRONERA, que o depoimento aponta, refere-se à ausência de diálogo, sobretudo no atual governo, mas mostra que a CONTAG está acompanhando todo esse movimento de ataque ao Programa e menciona ainda “No governo Temer a gente se reuniu, mas muito pouco, e hoje a CPN não mais funciona, o governo Bolsonaro já acabou com esse espaço de debate e de encaminhamento dos projetos do PRONERA”. (SOUTO, 2019).

O depoimento se refere ao Decreto de nº 9.759, de abril de 2019, que extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública com a clara intenção de restringir os canais de diálogo com a sociedade. Para tanto, o Decreto conceitua de forma extensa o que considera como colegiado consequentemente, sujeito à extinção. Essa medida atingiu CPN como espaço coletivo do PRONERA, construído em torno do princípio da universalização da educação pública, da luta pela Reforma Agrária e, principalmente, afeta o tripé de gestão: Movimentos sociais, universidades e INCRA

Além disso, essa medida coloca em questão a própria natureza do PRONERA como política pública fruto da luta de movimentos sociais e sindicais em uma conjuntura em que o governo é contra e age para impedir qualquer forma de participação social, como governo autoritário que é, embora essa situação já viesse desde 2016, o que foi expresso com a redução do orçamento. Concretamente, a situação do Programa vem se agravando cada vez mais, sendo uma das estratégias a

Proibição do começo dos cursos se não tiver orçamento. Você sabe que tem muita gente dizendo: assim, ah, *mais* a universidade tem autonomia, ela pode começar os cursos, *mais*, quando você tem uma proibição é diferente. Então, eles *tão* dizendo que isso aí é até eles recomporem o orçamento. [...] ocorre que o MEC nunca vai botar, não botou na nossa época e nós tentamos com apoio inclusive da Secretaria Geral da presidência, imagine agora. Então, esse governo nas condições em que a gente conhece o MEC, na mão desse troglodita não vai fazer. Mas, eles dizem que é só até se recomporem, com a intenção de eliminar a pressão. Eu tenho dito por aí, quando as pessoas me chamam para conversar que o PRONERA morreu, tal como o conhecemos, é o fim dele, pode ser que tenha ainda o PRONERA, *mais*, eu acho que eles estão pensando como é que eles vão acabar com ele, estranho eles não terem feito ainda [...] (SANTOS, 2019).

A continuidade ou não do PRONERA, se expressa no Decreto Nº 10.252, de fevereiro de 2020, que dá um novo reordenamento à estrutura regimental do INCRA, retirando a Coordenação de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do PRONERA; a perspectiva era de que fosse mantida apenas a conclusão dos cursos em andamento. Para o

FONEC (2020), o referido Decreto, mais do que alterar a estrutura regimental e de cargos, altera profundamente as competências do órgão.

Deprendemos que não se trata de um simples ataque ao Pronera, mas, uma ação orquestrada contra a reforma agrária e a demarcação e titulação de terras aos povos tradicionais e originários. O ministério da Agricultura, mais que o INCRA e o extinto MDA, é o lugar por excelência do agronegócio, das outras formas de depredação da riqueza natural desse país por mineradoras, madeireiras, empresas de cosmética, indústria química, etc.

O Decreto em pauta subordinava toda a política agrária ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA, em especial a destinação das terras públicas, a seleção de famílias para assentamentos de Reforma Agrária e a normatização e formação de grupos para elaboração de estudos de identificação e demarcação de terras remanescentes de quilombos, cuja pasta está sob a condução de ruralista.

Em março de 2020, foi emitida uma portaria retornando com a Coordenação de Educação do Campo, com uma nova nomenclatura, porém, com as mesmas atribuições, ou seja, o PRONERA permanece no INCRA. Contudo, mesmo diante desse cenário, para KOLLING (2019, p. 02) um dos grandes desafios ainda é o de,

Consolidar o PRONERA como laboratório de experiências pedagógicas, de elaboração teórica sobre campo e educação e de formulação de políticas públicas para os povos do campo, como trincheira de resistência. Denunciar? Enfrentar ingerências dos empresários na política educacional desde o “Movimento Todos pela Educação” e suas implicações, a ofensiva das grandes empresas sobre as secretarias de educação, ou diretamente sobre as escolas, que retiram a autonomia das escolas, dos educadores, visando prepará-los para serem meros executores de uma pedagogia padronizada por testes, cartilhas produzidas pelas empresas e remunerados pelo desempenho, retirando do professor o papel de organizador da cultura e construir iniciativas que coloquem na agenda a questão agrária, a agricultura camponesa e agroecologia. Compreender a fundo o processo de criminalização dos movimentos sociais. Garantir o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo como condição de existência para o PRONERA.

A grande questão posta, hoje, é como manter vivo o PRONERA e potencializar o acúmulo político-organizativo e pedagógico das lutas por políticas públicas de educação desde as classes populares que vivem e trabalham no campo, sobretudo, no momento atual em que estratégias estão sendo postas para impedir que os trabalhadores façam da educação um Ato Político, um espaço de auto-organização, de aprendizagem e de produção de novos conhecimentos.

As experiências de projetos educativos de cunho progressista estão sendo esvaziados, portanto, é muito importante para a população camponesa e suas organizações tomarem a

política de Educação do Campo como parte da luta de classes e acreditar que as mudanças são possíveis, ainda que as circunstâncias apontem em direção contrária como foi em 1998, anos de criação do PRONERA. Todavia, a correlação de forças foi alterada naquele momento “pela única razão pela qual se torna possível fazer a balança pender, ainda que contraditoriamente, para as causas do povo: as lutas sociais” (SANTOS, 2019, p. 11).

Assim, entendemos que o PRONERA, apesar de todos os obstáculos enfrentados, tem ajudado à população camponesa que acessou seus cursos a desenvolver a consciência do pertencimento de classe e a compreensão da necessidade do desenvolvimento de uma matriz produtiva, contrária à lógica de produção imposta pelo capital. Por razão, é necessário, conforme destaca Mészáros (2008) para que a lógica do capital seja rompida, a criação de alternativa educacional significativamente diferente pode ajudar nessa tarefa.

O PRONERA, enquanto política pública, na luta de classes no campo, tem como desafio ajudar a fortalecer a luta camponesa. Desse modo, se faz necessário compreender como o PRONERA, através dos sujeitos demandantes de seus projetos educativos e egressos tem contribuído com a resistência camponesa no campo maranhense. Essa tarefa torna-se mais urgente quando se constata que no campo, o crescimento da ideologia do agronegócio é cada vez mais ostensivo, dificultando que se articule a função social da Educação e Escola do Campo com a luta pela terra e pela soberania alimentar. Nessa perspectiva que se dedicam as reflexões do próximo capítulo desta tese.

4 LUTA DE CLASSES E O PRONERA NO MARANHÃO

O povo camponês
 O homem e a mulher
 O negro quilombola
 Com seu canto de afoxé
 Ticuna, Caeté
 Castanheiros, seringueiros
 Pescadores e posseiros
 Nesta luta estão de pé⁷¹

Neste capítulo analisamos como o PRONERA se constitui enquanto estratégia política e ideológica dos camponeses na luta de classes no campo maranhense, tendo em vista a conquista da Educação do Campo. Como referência de análise investigou-se os sujeitos da pesquisa, os quais contribuíram para a compreensão do fenômeno, a saber: lideranças de movimentos sociais, sindicais, lideranças camponesa da luta pela terra no campo maranhense e egressos do PRONERA que participaram dos projetos aprovados. Para uma melhor compreensão do que estamos propondo, tomaremos como ponto de partida a segunda metade da década de 1960, mais precisamente, como o desenvolvimento do projeto “Maranhão Novo” que, do ponto de vista ideológico, foi se afirmando em contraposição à “ideologia da decadência”⁷², pode ser considerado um marco histórico da Educação Rural nesse estado e contra a qual se contraporia, décadas mais tarde, a Educação do Campo oferecida pelo PRONERA.

Inicia-se esse percurso histórico, considerando que nos anos de 1960 a classe dominante através do Estado, se utilizava da repressão e da força física para subjugar os camponeses e assegurar a reprodução do modo de produção e das relações capitalistas no campo. Essa situação era agravada ainda mais, dada a pouca ou até mesmo nenhuma escolarização dos camponeses. Mas, também é a partir dessa referida década que começaram a organização política dos camponeses através do sindicato rural, embora já existissem outras formas de organização, como as associações, porém, foi com o sindicato rural que a luta de classes no campo maranhense ganhou maior visibilidade

Apesar de a modernização já vir orientando as ações do governo central, desde Juscelino Kubitschek em 1954, com a ditadura militar em 1964 ela se intensificou e lançou mão de outras estratégias de violências, dentre elas, a ideologia, mas, considerando que o poder da ideologia depende de sua difusão, surgiu a necessidade de sua incorporação nos

⁷¹ Trecho da música “Não Vou Sair do Campo” de Gilvan Santos.

⁷² Termo cunhado por Almeida (2008, p.153), para quem o Maranhão é visto como tendendo a uma prosperidade possível, imerso numa contestante decadência, em que o presente é ao mesmo tempo, de maneira paradoxal, o princípio do futuro e a última etapa de um passado que persiste enquanto tradição e mito.

Aparelhos de Estado para forjar o consenso em torno do projeto do capital para o campo. No âmbito da educação no Maranhão, esta se expressou através do Projeto “João-de-barro”, primeira experiência educativa oficial desenvolvida no campo maranhense, na década de 1960.

Mas, como a ideologia é considerada expressão consciente dos interesses reais de uma classe em oposição aos interesses de outra classe, ela se constitui como um campo de batalha permanente. É por isso que em dado momento histórico a classe dominante se vê obrigada a se reorganizar política e ideologicamente para enfrentar as contradições sobre as quais se assenta seu poder de classe. São, portanto, os conflitos sociais responsáveis por tornar tais contradições visíveis, quando as batalhas teórico-prática são travadas tanto no sentido da conservação quanto no da transformação.

No campo maranhense, a visibilidade antagônica desses interesses ganhou maior visibilidade a partir da organização política e ideológica dos camponeses, através de suas entidades representativas, momento em que a escolarização foi colocada em pauta em função da necessidade de organização da luta. Embora a luta fosse bem mais profunda, inicialmente, se sobrepõe pelas condições básicas de sobrevivência, ao mesmo tempo que os próprios camponeses, em função da ausência estratégica do Estado, engendraram experiências educativas forjadas como forma de contribuir para a organização da luta pela terra.

Assim, à medida que a luta pela terra avançava, a escolarização dos camponeses foi se colocando como uma das necessidades para a organização política da luta. Para os camponeses, uma das questões centrais que se colocava era como desvelar esse processo de dominação e hegemonia capitalista, o que só é possível através da luta concreta, contudo, a educação é um importante componente e os movimentos sociais e sindicais, ao se darem conta desse desafio, viram a importância de luta por uma Educação do Campo que contribuísse com o processo de resistência política e ideológica.

Assim, construíram o PRONERA que se tornou importante instrumento de acesso ao conhecimento sistematizado e contribuição para a organização e luta por direitos sociais no campo maranhense. Portanto, torna-se necessário apreender como esse movimento na Educação do Campo foi se configurando, até chegar ao PRONERA enquanto estratégia política e ideológica dos camponeses. Mas, com a clareza de que a dimensão ideológica da luta de classes no âmbito da educação não se separa das demais dimensões sociais (política, econômica, cultural etc) e também de que não é a educação que forja a luta de classe, ao contrário, ela é a expressão da luta de classes.

4.1 Lutas camponesas e experiências educativas maranhenses: apontamentos históricos

Em âmbito nacional, a história das lutas camponesas tem como importante marco a década de 1950, período do surgimento das Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais como espaço de organização coletiva de luta e de resistência, ainda que anteriormente já tivessem ocorrido movimentos, como o cangaço e o messianismo. Porém, se configuram mais como expressão do descontentamento da população camponesa contra as injustiças sociais em face da situação de extrema pobreza.

No Maranhão, desde a década de 1920, os camponeses denunciavam as condições de extrema desigualdade socioeconômicas a que eram submetidos e a ação truculenta do Estado via atuação da polícia. Essa situação se aprofundou ainda mais com o processo de transformação da dinâmica de ocupação do território maranhense com a ocupação de terras devolutas, intensificada, em parte, pela presença de imigrantes nordestinos que fugiam da seca, principalmente do estado do Ceará, a partir da década de 1950.

Para Arcangeli (1987), a influência desses imigrantes fez com que a referida década, registrasse uma das maiores taxas de crescimento da população maranhense e o aumento dos conflitos por terras, principalmente em determinadas regiões do Estado.

Na interpretação de Raposo (1985), a ampla disponibilidade de terras devolutas no Estado, localizada, principalmente na região do Médio Mearim, exerceu grande atração nos imigrantes nordestinos, sem, contudo, despertar no governo estadual qualquer preocupação no sentido de desenvolver políticas que absorvessem o contingente significativo de mão de obra nordestina que aqui se instalava.

Nessa mesma perspectiva de interpretação, Carvalho (1987) compreende que as secas no Nordeste evidenciavam a fragilidade das políticas, uma vez que majoritariamente, se realizava via programas e projetos⁷³ desenvolvidos, quase sempre sob irregularidades e corrupção, ao mesmo tempo, que esse contexto revelava o distanciamento dos interesses entre a burguesia industrial e as oligarquias agrárias nordestinas. Isso corroborou para a emergência de fissuras no bloco tradicional de poder e, conseqüentemente, implicou a necessidade de reorganizar as forças constituídas por novas alianças políticas, mas sem a participação de representação por parte dos camponeses, pois sua exclusão política e exploração econômica por muito tempo constituíram condição prévia para “a paz” no campo.

⁷³ Vale destacar a atuação do Instituto do Açúcar e do Alcool- IAA, Companhia Hidrelétrica do São Francisco- CHESF e o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas – DNOCS, criados respectivamente, na década de 1933 e 1945, mas que não conseguiram promover alterações significativas no Nordeste.

Como bem destaca Fernandes (2006), a classe dominante tem o interesse em manter a ordem com o intuito de impedir o enfraquecimento ou de seu controle, principalmente sobre o Estado. Mas, de qualquer modo, a formação de novas alianças políticas possibilitou, em alguns estados do Nordeste, a eleição de governadores de partido de oposição cuja plataforma foi considerada desenvolvimentista e reformista e, conseqüentemente, menos repressiva à organização política dos camponeses⁷⁴.

No Maranhão, a instituição da república em 1889 e as mudanças na esfera econômica dela decorrentes não abalaram a estrutura oligárquica do poder político, embora, como é destacado por Reis (2013), até a primeira metade dos anos de 1930, tenha havido atritos entre os interesses empresariais liderados pela Associação Comercial do Maranhão e as oligarquias tendo sido a primeira acusada pela segunda de defender apenas os interesses comerciais em detrimento de seus interesses.

Na compreensão do mencionado autor, ao analisar as condições políticas do Maranhão, da década de 1930 até o Estado Novo, abrangendo o período de 1937 a 1945, em que Paulo Ramos exerceu o cargo de governador do Estado, tentando recompor a oligarquia, com o intuito de formar um novo grupo político o que contou com ajuda do governo federal. Para tanto, buscou construir uma base de sustentação social com o apoio do empresariado descontente com as oligarquias representadas pelos coronéis.

Mesmo com a estrutura político-partidária posta pela Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), no Maranhão, não houve a diminuição do controle dos coronéis na política, que para eleger seus candidatos, lançavam mão de várias estratégias, dentre elas, a fraude eleitoral, sendo esta uma das mais utilizadas. Foi contra esse tipo de prática que ocorreu, em 1950, a revolta de Dona Noca⁷⁵, no município de São João dos Patos, como reação à posse de Eugênio Barros, candidato não eleito nas urnas, mas que através de um jogo de estratégias posto em prática pelo então Governador Vitorino Freire, tomou a vitória do candidato da oposição, eleito através do voto, e empossou Eugênio Barros em 1951 como governador do estado.

Na interpretação de Reis (2013), essa situação, somada às condições de extrema pobreza a que era submetida a maioria da população maranhense, começou a gerar insatisfação popular, principalmente no interior do estado, lançando bases para a organização

⁷⁴ O governo de Miguel Arraes, em Pernambuco, pode ser caracterizado como exemplo, por ter garantido aos camponeses o direito à reivindicação, à greve e a diminuição do poder de repressão da polícia. Embora essas medidas tenham se refletido em outros estados, não influenciou o estado do Maranhão.

⁷⁵ Na Compreensão de Almeida (2015), a “Revolta de Dona Noca” se inscreve mais nas lutas entre diversas facções de oligarquias do que propriamente na história do movimento dos trabalhadores rurais do Maranhão.

e expansão de grêmios e associações de trabalhadores⁷⁶, desencadeando um movimento de base que estimulava os trabalhadores a não votarem em candidatos de base governista, atitude esta que contrariava o padrão dominante imposto pelos coronéis, cuja atuação incidia de forma mais forte sobre os municípios do interior do Estado.

Todavia, comerciantes, apostando no crescimento do comércio local, começaram a atropelar o processo mediação exercida pelas oligarquias locais no Executivo. Para tanto, perceberam a importância de criar e fortalecer um canal de comunicação como poder executivo em nível estadual. Para Reis (2013), a intenção do governo era também de desenvolver uma política de aproximação com a Associação Comercial, principalmente com a valorização do óleo de babaçu no mercado internacional, mas, se houvesse alguma resistência por parte de algum dos dirigentes, seria empregado o uso da violência pelo Estado, afinal, este ainda estava sob o controle da oligarquia agrarista.

Contudo, na compreensão de Dreifuss (1989), ao expandir sua manifestação política, atos ideológicos e atividades econômicas, o empresariado urbano passou a realizar um “pacto social” com as oligarquias e com outros agrupamentos locais, envolvendo a administração regional e a central, e “interioriza, na estrutura cidadina e no seu tratamento com as classes subalternas, as práticas e percepções servilista e escravistas da oligarquia rural” (DREIFUSS, 1989, p. 11).

Essa situação, em âmbito nacional, sofreu alterações a partir na década de 1950, com a movimentação de forças sociais de esquerda, aglutinadas em torno das Ligas Camponesas, dos sindicatos rurais e da fundação da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), precisamente em 1954. Isso contribuiu efetivamente para a inserção dos camponeses nos debates políticos, dando maior visibilidade às lutas através da realização de diversos eventos, a exemplo do I Congresso Nordestino de trabalhadores Rurais promovido pelas ligas camponesas e sindicatos rurais, e a II Conferência Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas realizada em 1954.

Esses eventos foram fundamentais para a organização dos camponeses de forma articulada. Cabe ressaltar que, nesse período, o PCB defendia uma Reforma Agrária democrática materializada através do confisco de terras dos latifundiários e distribuição aos pobres. Mas, para isso, o partido também defendia a criação de uma frente única que aglutinasse todos aqueles que fossem contrários ao capital internacional, incluindo setores da

⁷⁶ Dentre as organizações, estavam: União dos Funcionários Públicos do Maranhão; Associação da Imprensa; Associação dos Empregados do Comércio; União dos Pequenos Mercadores de São Luís; Grêmios dos Maquinistas; União dos Estivadores, dentre outros.

burguesia e dos latifundiários, como se fosse possível fazer aliança entre os trabalhadores e seus exploradores; ignorando a luta de classes.

Na realização da II Conferência Nacional de Trabalhadores Agrícolas, em 1954, foi deflagrada uma campanha para coletar assinaturas, com o objetivo de pressionar o Congresso Nacional a defender uma Reforma Agrária democrática em sintonia com a reivindicação do PCB. Nessa perspectiva, foram organizadas comissões regionais, compostas por representantes de diversas categorias de profissionais de trabalhadores, incluindo os trabalhadores liberais, como: advogados, engenheiros agrônomos, membros do clero e estudantes, considerando a necessidade também da divulgação das discussões e deliberação tomadas na referida Conferência (ALMEIDA, 2015).

Seguindo as orientações e composição da referida Conferência, no Maranhão foi criada a Comissão Estadual de Reforma Agrária (CERA), em 1954. De acordo com Almeida (2015), esta Comissão tinha como uma de suas missões percorrer o interior do Estado, mormente, a região do vale dos Rios Itapecuru e Mearim, palco de intensos conflitos impulsionados, sobretudo, pela criação de gados, com a intenção de, para coletar assinaturas, formar outras agremiações semelhantes em sedes de diversos municípios. No entanto, pela composição das comissões formadas, fica claro que havia uma compreensão de que a luta pela Reforma Agrária não se apresentava como sendo exclusiva dos trabalhadores agrícolas, mas, sim, passava a impressão de que todos estavam interessados em lutar pela Reforma Agrária.

De qualquer modo, foi em função desse trabalho de difusão e propagação da Reforma Agrária democrática desenvolvida pelas Comissões, que houve o incentivo para criação de associações profissionais,⁷⁷ congregando a união de arrendatários, meeiros, posseiros, parceiros e outras categorias de trabalhadores no campo, além das Associações de Lavradores e Trabalhadores. Daí essa época ser denominada como o início do processo de mobilização e organização dos camponeses e da criação de órgãos de classes (RAPOSO, 1985).

Esse processo de mobilização e criação de órgãos de classe foi de extrema importância para a resistência camponesa, sobretudo nas áreas de conflitos, como foi o caso da região do Médio Mearim que, com a ampliação de áreas destinadas à criação de gados, foi intensificada a expulsão dos camponeses, que, ao serem pressionados pelos fazendeiros para deixarem suas terras, demonstram resistência, gerando tensões. Sem ter a quem recorrer, os camponeses tinham que desenvolver seus próprios métodos e formas para amenizar seus prejuízos e forjar suas estratégias de defesa, pois os fazendeiros, geralmente aliados a políticos locais se

⁷⁷ Como por exemplo, a associação de Defesa dos Lavradores e Agricultores de Caxias, fundada em 1955.

aproveitavam da inexistência de formas de organização política camponesa para submetê-los a diversos tipos de violência.

A organização dos camponeses de forma autônoma, primeiramente em associações e, posteriormente, em sindicatos rurais, se configurou como uma possibilidade de ruptura com o enquadramento político e ideológico severo determinado pela oligarquia local e uma ameaça real ao seu monopólio da terra. Foi nessa perspectiva que se deu a criação da Associação dos Trabalhadores Agrícolas do Maranhão, vinculada à ULTAB, que tinha entre seus objetivos incentivar a criação de associações em diversos municípios⁷⁸.

Na interpretação de Almeida (2015), embora as associações apresentassem, também, um cunho recreativo e assistencial, não se separavam de seu caráter organizativo e político, visto que o caráter voluntário das associações lhes conferia uma autonomia, que, antes de tudo, era uma forma de defesa política. Essa autonomia, apresentada pelas associações, possibilitava estabelecer compromissos políticos com partidos, ainda que de cunho conservador, como o Partido Social Democrata (PSD), cuja direção era feita no âmbito estadual por Vitorino Freire.

De qualquer forma, a organização política dos camponeses em associações imprimiu outra dimensão à luta de classes no campo. Conforme Carvalho (1980), a imagem tradicional de um Nordeste composto por retirantes, vítimas das secas, cedeu lugar às preocupações com um Nordeste transfigurado em um barril de pólvoras, prestes a explodir diante da violência resultante das tensões sociais, pois,

[...] Se até então, só as classes dominantes conseguiam o controle total das manifestações políticas pelo Nordeste, identificando seus interesses com a região inteira, e participavam do bloco agroindustrial como parceiros sem contestação, de agora em diante a dinâmica será outra. A presença da massa camponesa, dos trabalhadores rurais e dos setores sociais engajados no projeto de transformação constituirá o alicerce de uma nova ordem social (CARVALHO, 1980, p. 109).

Salientamos que a luta das Associações de Trabalhadores Agrícolas ia para além dos conflitos pela posse da terra; envolvia, também, a luta contra a proibição da livre venda do coco babaçu. No caso, os camponeses eram obrigados a vender o coco babaçu unicamente aos donos da terra que mantinham um rígido controle e monopólio da comercialização do referido

⁷⁸ Foram criadas diversas associações, tais como: Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, também denominadas de União de Trabalhadores Agrícolas em Rosário, Santa Rita e Independência, Bacabal em 1957. Na questão política, Almeida (2015) lembra que, embora a Associação dos Trabalhadores Agrícolas do Maranhão- ATAM, estivesse ligada á ULTAB, que por sua vez estava ligada ao PCB, não tem como se afirmar que todas as associações criadas no interior do Estado mantivessem vínculos orgânicos com o PCB. Contudo, fica evidente a influência do programa aprovado no IV Congresso do PCB em 1954, principalmente na resolução de conflitos no campo.

produto. Geralmente, conforme lembra Andrade (1986), o pagamento não era feito em moeda, mas em troca de mercadorias, e os preços eram estabelecidos pelos próprios proprietários que elevavam os preços das mercadorias e rebaixavam o preço do babaçu, além, de utilizarem pesos falsos.

De acordo com Almeida (2015), à proporção que crescia a organização dos camponeses, os grandes proprietários rurais e os detentores do poder político local procuravam dificultar e até mesmo impedir a organização e o funcionamento das associações, para o que contratavam jagunços e contavam com o apoio de forças policiais. Os jagunços atuavam diretamente nas atividades políticas, dispersando os camponeses das reuniões com tiros, amedrontando-os e agredindo-os; a polícia perseguia e prendia lideranças camponesas, consideradas como “agitadores”. Tais práticas tinham por objetivo amedrontar os associados e desmobilizar os camponeses.

Duramente reprimidas e combatidas pelo poder regional, tanto em âmbito municipal como estadual, as lideranças camponesas chegaram a recorrer a autoridades federais, como se seus inimigos estivessem apenas na esfera regional. Além disso, procuravam também fazer articulação com associações em âmbito nacional, tentando imprimir maior força às suas reivindicações locais.

Nesse cenário, o crescimento da organização dos camponeses começou a chamar a atenção de membros de partidos políticos, escritores, advogados, aglutinando interesses antagônicos na luta pela terra, que poderiam se transformar em uma armadilha para os próprios camponeses considerando, que na compreensão de Almeida (2015), essa diversidade agregava intenções que iam desde a necessidade de minar as bases de apoio político, para dar sustentação à elite agrarista, ou, simplesmente, conter os camponeses e suas organizações.

Todavia, para contar com o apoio dos camponeses, políticos se aproximavam demonstrando interesse em solucionar os problemas imediatos vivenciados por eles, como, por exemplo, a invasão de gados que comiam a plantação de suas roças, e, caso algum bovino fosse morto por algum camponês, cabia a este pagar ao fazendeiro o prejuízo, quando isso não resultava na prisão deles. Essa situação se intensificou ainda mais com a implantação de grandes projetos agropecuários estimulados por agências, como a SUDENE e a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), sobretudo após o aumento do consumo interno de carne e a valorização desta no mercado externo.

De qualquer forma, essa aproximação de políticos dos camponeses os quais historicamente haviam sido excluídos da político-partidária pelos coronéis, abriu possibilidade de dar visibilidade aos conflitos vivenciados no campo e ampliar a luta. Nesse

clima é que em 1959, foi realizado I Congresso dos Trabalhadores Maranhenses, um ano após a realização da II Conferência Nacional de Trabalhadores Agrícolas. Nele foi reafirmada a necessidade de unificação dos trabalhadores, tanto do campo como da cidade (ALMEIDA, 2015).

O que chamou a atenção nesse Congresso foi a discussão ideológica dos camponeses em torno do projeto desenvolvimentista, atribuindo ao capital internacional a responsabilidade acerca da ausência de uma política interna financeira justa, a falta de planejamento por parte dos órgãos administrativos estatais no aproveitamento dos recursos naturais disponíveis, a responsabilidade quanto á pela situação do atraso em que se encontrava o campo maranhense, confirmando o que Cardoso (1978) denomina como relativização da miséria, ao acreditar em que o desenvolvimento econômico, a eliminaria, como se não houvesse contradição entre o projeto do capital e a agricultura de base familiar.

Lambert (1975) chama atenção para o fato de que ainda que seja necessário formar aliança de classe para ampliar a frente de luta, esta não pode ser uma aliança qualquer, pois os camponeses não podem esquecer que a luta de classes é quem constitui o eixo do combate e quem condiciona as alianças firmadas, além do mais, o patronato, diz o autor, sempre soube empregar “uma velha técnica: dividir para reinar” (LAMBERT, 1975, p. 150). O autor destaca ainda que, nesse movimento, é imprescindível não perder de vista que no processo de luta há dois tipos de ação que são difíceis de separar, a saber:

A luta pela sobrevivência e a luta direta contra o regime capitalista. A luta pela sobrevivência pode, isoladamente, tomar um caráter reformista. Trata-se, com efeito, de obter algumas regalias, de que os camponeses explorados têm imperiosa necessidade, quer para evitar a falência, quer para obter alguma melhoria nas suas condições de vida. E essencial introduzir, no próprio cerne destas lutas, a dimensão global, política, dos problemas postos. As vitórias parciais, e em regime capitalista não há outras, devem ser apresentadas como tais, para que o objetivo final, a mudança de regime, permaneça o objetivo a atingir. (LAMBERT, 1975, p.117).

Concordamos com o autor, ao afirmar que no processo de luta não devemos menosprezar as conquistas parciais, pois são fundamentais, porém, se forem concessões feitas pela burguesia, no intuito de exercer o controle sobre a classe trabalhadora e se manter no poder, ela será capaz de recuperá-las quando a conjuntura política e econômica lhe é favorável. Por isso, é enganoso fazer acreditar que a conquista de um determinado direito advindo de uma lei possa resolver os problemas da classe trabalhadora, uma vez que a causa de tais problemas é o sistema econômico e político. Mas, a conquista é importante para fortalecer a luta.

Ainda que o autor esteja se referindo a sua realidade enquanto camponês francês que atuou pelo Partido Socialista Unificado, é muito interessante quando ele destaca que somente quando os pequenos e médios camponeses começaram a discutir e se organizar, puderam identificar os conflitos de interesses entre os grandes e pequenos produtores.

Lambert (1975) busca ainda desconstruir a categoria conservadora que era atribuída aos camponeses no processo de transformação, visto entender que qualificar de capitalista qualquer agricultor que fez um esforço de modernização e de produtividade se configura como uma atitude simplista que não contribui para a tomada de “consciência revolucionária em bases proletárias”, e representa uma maneira demagógica de conduzir a discussão e análise, tornando-se uma “má pedagogia revolucionária”. (LAMBERT, 1975, p. 75). Evidencia ainda que a pobreza deixa os agricultores mais vulneráveis, contribuindo com o processo de dominação dos proprietários, inclusive, através do controle da produção e venda de seus produtos.

No que concerne especificamente ao Nordeste brasileiro, Arcangeli (1987) destaca que as manifestações de oposições às oligarquias, na década de 1950 e início da década de 1960, encabeçadas pelas ligas camponesas e pelos sindicatos rurais, deram outra dimensão à luta de classes, alterando a correlação de formas regionais e locais. Nesse sentido, a organização de associações dos trabalhadores rurais foi fundamental para que a organização dos camponeses se fortalecesse e chegasse à criação dos sindicatos rurais.

Contudo, ao mesmo tempo em que crescia a organização política dos camponeses, crescia também a repressão por parte dos grandes proprietários que os ameaçavam de expulsão de suas terras caso se associassem a essas organizações. Persistindo a desobediência por parte do camponês, os fazendeiros se utilizavam de métodos de coerção e violência para impedir a realização de reuniões dos associados.

Num contexto em que os latifundiários desempenhavam o papel de chefes políticos, por um lado, no sentido de aliciar votos para o governo, e, por outro, de punição, vingança e repressão aos que resolvesse fazer-lhe oposição, essa era a forma de se fazer política, principalmente no interior do estado, o que, aliás, ainda não foi totalmente superado.

Mediante essas condições, o medo de que os camponeses conseguissem autonomia política, como uma das condições necessárias para lutar contra o processo de exploração e humilhação a que eram submetidos, fez com que os proprietários de terras os perseguissem de todas as formas para impedir sua organização política, principalmente os sindicatos rurais, tendo em vista que sua organização, naquela conjuntura, era um indicativo de que os camponeses estavam dispostos a lutar.

Do ponto de vista oficial, é importante lembrar que os sindicatos rurais, para serem oficialmente reconhecidos, tinham que se enquadrar em dispositivos fixados por uma legislação, a qual impunha algumas condições, dentre elas, a de que em cada município devia ter um sindicato, ao qual só poderia se filiar camponês daquela área específica. Essa estrutura sindical, herdada desde a Constituinte de 1934, procurando criar instrumentos de controle dos trabalhadores, sobretudo dos operários, através do Ministério do Trabalho, criou um enquadramento sindical tão eficiente, que mesmo em tempo de ditadura, não houve alteração significativa (TRAGTENBERG, 2009).

Conforme evidenciamos no que se refere ao processo de sindicalização dos camponeses, este teve como ponto de partida o I Congresso Nacional dos Trabalhadores, realizado em 1961, em Belo Horizonte, quando foi lançado pela ULTAB o Estatuto do Trabalhador Rural, em 1963, e a criação da CONTAG, que sucedeu a ULTAB, também em 1963, impulsionando a campanha de sindicalização rural em todos os estados da federação. A partir de então, as associações, foram transformadas em sindicatos autônomos, além de inúmeros outros terem sido fundados. Assim, a CONTAG agrupou todos os sindicatos de produtores autônomos existentes em torno dessa organização classista.

Ademais, a transformação das associações de lavradores e trabalhadores agrícolas em sindicatos rurais de produtores autônomos representou um duro golpe nas concepções de organização camponesa, uma vez que as associações eram independentes dos órgãos governamentais, enquanto os sindicatos tinham que se enquadrar na legislação vigente, inclusive com base territorial limitada por lei.

Mas, é importante não perder de vista que os sindicatos, de um modo geral, esbarraram em limites e, neste sentido, como observa Santos (2010, p. 229), os camponeses não tinham ainda assimilado o que representavam as amarras impostas às estruturas dos sindicatos, pois “a gente combatia muito os pelegos, a polícia, mas não via que a própria estrutura sindical já era exatamente uma armadilha para os trabalhadores”.

Nessa perspectiva, Luxemburgo (2015) reconhece a importância da luta sindical e da luta política, principalmente por se constituírem meios da organização de classe. Contudo, em função de seu caráter corporativista, compreende que, ao se prender mais à luta reivindicatória na defesa da melhoria das condições de vida e de trabalho contra os ataques do capital, a luta sindical pode acabar deixando de lado a possibilidade de preparação da classe para a tomada de poder.

Já na compreensão de Prado Jr (2004) a organização da luta sindical vai para além do enquadramento da luta reivindicatória, visto ser por meio dela que os camponeses lutam

contra o capital, o latifúndio e contra o arbítrio estatal com vista o processo de transformação mais amplo da sociedade, nesse sentido, ultrapassa a luta corporativa. Daí os obstáculos e entraves impostos à sua criação. Na luta de classes no campo, a burguesia agrária não podia prescindir do controle político que exercia sobre os camponeses.

Curiosamente, as amarras foram impostas no período considerado como democrático, principalmente, em municípios em que os conflitos com os fazendeiros eram muito mais intensos, mas com forte resistência dos camponeses, como foi o caso do sindicato de Pindaré-Mirim, sob a liderança de Manoel da Conceição.

Entretanto, é válido lembrar que a década de 1950 foi fortemente marcada pela agudização das crises sociais e políticas e pelo debate em torno do subdesenvolvimento e da questão nacional. Nele, o campo se fez presente com suas problemáticas específicas. Ao lado de tudo isso, ocorreu ainda a crise do abastecimento alimentar nas grandes cidades e o aparecimento de diversos projetos e concepções sobre Reforma Agrária, já mostrada na primeira seção desta tese.

Nesse contexto, crescia o temor da Igreja Católica em perder sua influência no meio rural, já que a abertura de estradas, a criação de jornais, rádios e do cinema somados às precárias condições econômicas e sociais dos camponeses, poderiam facilmente se transformar em terreno fértil para a ação dos que ela considerava como “agitadores”, para evitar que isso ocorresse, era necessário agir. Foi assim, que em 1962, a CNBB defendeu a ideia de a Igreja se envolver com a sindicalização dos camponeses (CARVALHO, 1985).

No Maranhão, foi a ala mais progressista da Igreja Católica que se envolveu com a criação do sindicato rural. Santos (2010), ao falar sobre o processo de criação do sindicato rural, salienta que foi organizado no estado através do Movimento de Educação de Base (MEB), e que até aquele momento só havia tomado conhecimento da existência de sindicatos rurais e do processo de luta para se legalizarem através de jornais.

Cumprir destacar que o MEB foi reconhecido oficialmente no governo de Jânio Quadro em 1961, e dentre seus objetivos constava a formação de agentes de alfabetização, como instrumento de conscientização na luta por direitos, e a organização e sindicalização dos camponeses. Antes de adentrarmos nas contribuições do MEB para a criação dos sindicatos rurais no Maranhão, é válido lembrar, conforme sinaliza Raposo (1985), que foram precisamente as associações vinculadas à Associação dos Trabalhadores Agrícolas do Maranhão (ATAM)⁷⁹ que constituíram as bases para a criação do sindicalismo rural.

⁷⁹ De acordo com Almeida (2015), a intensidade desses conflitos vivenciados no campo maranhense, foi abrindo caminho para que as Associações se propagassem como um relevante fator de resistência. Foi nessas

A partir da década de 1950, a Igreja Católica decidiu ampliar sua forma de atuação no campo, incluindo a bandeira da Reforma Agrária, vista como solução para os problemas sociais e para os conflitos agrários vivenciados no campo brasileiro. Porém, a inserção de setores ligados a ela no campo, de forma mais intensa, ocorreu desde a década de 1940, sobretudo após a II Guerra Mundial, quando se passou a denunciar as condições de vida no campo. Na compreensão de Paiva (1985), a tônica do trabalho da Igreja era educar os trabalhadores para a democracia, afastando-os das ideias comunistas. Por essa razão, seus membros criticavam as lutas reivindicatórias orientadas, principalmente pela ULTAB.

Existiam no Nordeste duas organizações ligadas à Igreja Católica que já atuavam com os camponeses: o Serviço de Assistência Rural (SAR), com o objetivo de prestar serviços de assistência médica e educacional, utilizando como instrumento a radiofonia e o Serviço de Orientação Rural em Pernambuco (SORPE), sob a influência dos Círculos Operários Cristãos, criados em 1932, que na década de 1950 voltaram suas atividades para a esfera da educação e nos anos de 1960 se envolveram com a criação dos sindicatos rurais (RAMOS, 2011).

No Maranhão, no início da década de 1950, setores da Igreja Católica iniciaram o desenvolvimento desses programas sociais e criaram a Cooperativa Banco Rural do Maranhão, uma ação do crédito rural, que transcorria sem qualquer subordinação ou ingerência governamental.

Na interpretação de Almeida (2015), esses programas tinham como finalidade assegurar a presença da Igreja no interior do Estado, onde esta exercia grande influência, sobre a população camponesa. Em sua atuação por meio da Cooperativa Banco Rural, buscava limitar a atuação da ATAM, com quem tinha divergências, mormente no que tange à questão agrária, permanecendo assim até o começo da década de 1962, período em que passou a disputar a sindicalização dos camponeses.

Como já evidenciamos no primeiro capítulo, a mobilização camponesa, a partir da segunda metade da década de 1950, particularmente da luta das ligas camponesas, se constituiu uma pedra de toque para o desenvolvimento organizacional da Igreja no campo brasileiro, que também envolveu a disputa pelo processo de sindicalização. Nos estados em que as ligas foram mais atuantes, o objetivo foi de conter a mobilização no campo e fazer oposição as ações das ligas cuja influência era considerada uma ameaça à população camponesa.

Essa ação não foi tarefa exclusiva da Igreja, pois havia as atividades desenvolvidas pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), criado por um grupo de empresários de São Paulo e Rio de Janeiro, que se articulou com o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), criado no início da década de 1960. Juntos procuravam combater o comunismo, formando o que Dreifuss (1981) denomina de complexo IPES/IBAD. Na interpretação desse autor, ambos desenvolveram atividades, principalmente de cunho sócio-ideológico consideradas como necessárias para evitar que os camponeses se organizassem em consonância com os princípios das ligas camponesas.

Com esse objetivo, suas ações eram mais direcionadas àqueles que tinham conhecimento da realidade social, como as lideranças camponesas através das campanhas de alfabetização, treinamentos de lideranças sindicais, distribuição de material (filme, livros panfletos) sendo a maioria das atividades desenvolvidas financiadas via Aliança para o Progresso⁸⁰, que, ao eleger como finalidade combater ao comunismo, agradaram em cheio os setores mais conservadores da Igreja Católica e do próprio governo.

Assim, em 1962, a CNBB defendeu o envolvimento da Igreja com a sindicalização rural, em uma ação paralela à atuação da ULTAB, iniciando assim um trabalho de educação sindical. Para tanto, necessitava fortalecer suas organizações representativas, como o MEB, que passou a ser utilizado enquanto instrumento da fase preparatória de educação sindical até a criação do sindicato rural. Importante lembrar que a criação dos sindicatos rurais esbarrou nos obstáculos criados pelo Ministério do Trabalho, sob alegação de que os camponeses não constavam no quadro de atividades e profissões previstas na CLT (RAMOS, 2011).

No final da década de 1950, a Igreja começou a realizar a Semana Ruralista no campo maranhense. Nesse evento, o problema da distribuição de terras era colocado em discussão como uma das causas da atrofia da economia maranhense, cuja solução necessitaria da colaboração de todos, e a Reforma Agrária era vista como solução para os problemas sociais. Com essa compreensão, adentra meio rural maranhense, defendendo a Reforma Agrária aliada às experiências de cooperativismo e colonização em áreas que ela mesma adquiriu para essa determinada finalidade.

Para Raposo (1985), a crença na viabilidade do cooperativismo como estratégia de mobilização dos camponeses levou a Igreja a intensificar seus esforços em parceria com outros órgãos, incluindo os oficiais, porém, a conjugação de todos os esforços não foi

⁸⁰Aliança para o Progresso foi um programa criado pelo Presidente John Kennedy, destinado a acelerar o desenvolvimento econômico e social da América Latina, com o intuito de conter o avanço do comunismo.

suficiente para atingir o resultado desejado, pelo menos, até a chegada da experiência do MEB no Maranhão.

Na particularidade do campo maranhense, diferentemente do que ocorria em outros estados, foram os setores considerados progressistas da Igreja através do MEB, que, sem contar com o sistema radiofônico, atuou diretamente com as comunidades. No que concerne às áreas de atuação, também existiu um diferencial: o de não haver critérios preestabelecidos que condicionassem as escolhas das áreas para sua atuação, de modo que em alguns municípios essa atuação ocorreu por questões circunstanciais. (RAPOSO, 1985).

De qualquer forma, os primeiros contatos do MEB com as comunidades foram através da Animação Popular⁸¹(AnPo), considerada como trabalho animado por elementos populares. Decerto que a falta de apoio das escolas radiofônicas no Maranhão, que não ocorreu como em outros estados, implica dizer que o MEB reorientou sua linha de atuação mediante a criação de escolinhas convencionais, o que possibilitou a mobilização da comunidade para a instalação de escolas como ação prioritária.

Sendo assim, o MEB no Maranhão voltou-se para a orientação do processo de sindicalização dos camponeses, com foco no treinamento de lideranças sindicais, mas numa perspectiva de conscientização. Para isso, estrategicamente, “O MEB estudava os problemas da região e elaborava isso em cursos de formação. Esses cursos eram um tipo de cartilhazinha. O pessoal já aprendia a ler dentro do método de conscientização de seus problemas” (SANTOS, 2010, p.136).

A criação de escolas era necessária, dado o elevado número de analfabetos no campo e a quase inexistência de escolas. Mediante essa situação, Almeida (2015) destaca que os integrantes do MEB divulgavam os treinamentos através de quadros desenhados em folhas de cartolina e distribuídos por seus monitores. Como o analfabetismo era um empecilho real aos trabalhos de formação do MEB, a alternativa encontrada foi construir escola na comunidade local.

Santos (2010) relata que eles construíam escolas para ensinar a ler, mas o foco era o sindicalismo. A escola, durante o dia, atendia às crianças, à noite, estrategicamente, a alfabetização de adultos, e justificava a presença do movimento na comunidade. Ali eram feitas discussões sobre sindicato rural e sobre a importância da organização política. O debate sobre a organização política alcançava a própria educação como uma necessidade. Nesse sentido, a necessidade da escola surgiu em função da organização da luta, e por essa razão,

⁸¹ Ver mais sobre Animação popular e de um modo geral sobre o MEB em Raposo (1985), no livro denominado Movimento de Educação de Base no Maranhão.

O problema da escola era novo porque nos fazíamos a proposição de uma coisa a se organizar. Essas escolas eram feitas na base da coletividade do povoado. A professora era escolhida pelo pessoal, que tirava também a contribuição para dar uma certa ajuda, porque ela durante o dia gastava muito tempo lá na escola (SANTOS, 2010, p. 136).

Portanto, apresentar o problema da escola como novo não significa que não houvesse demanda ou inexistência de escolas no campo, pois a história da educação rural no Maranhão não é homogênea⁸² e o exemplo em destaque se refere a uma região específica. O que se caracteriza como “novo” é a proposição coletiva de organização de escola em função de necessidade de organização política dos camponeses, considerando que estamos nos referindo a um estado em que a cultura da escrita era privilégio de poucos.

Desse modo, a escola para a população camponesa ainda não era vista sequer como problema por parte do poder público, embora a Constituição de 1946 tivesse assegurado a obrigatoriedade do ensino primário. Mas, como lembra Enguita (1993), para aqueles que trabalham com as mãos, a educação não pode ser colocada como problema, pois todo mundo sabe o que tem que aprender e para que tem que aprender. Além disso, os conhecimentos necessários para exercer o trabalho eram adquiridos no próprio local de trabalho, logo, a escola não era considerada algo necessário na formação da força de trabalho. A luta maior era pelas condições de sobrevivência.

Na compreensão de Oliveira (1981), o que se apresentou como novo, na década de 1950 e começo dos anos de 1960, foi o processo de modificação da correlação de forças do proletariado urbano e dos camponeses com as outras classes sociais dominantes, alterando a relação política entre elas. Para Fernandes (1986), as referidas décadas apontam para novos rumos advindos dos conflitos no campo e evidenciam nitidamente os traços da diferenciação do regime de classes.

Na esfera da educação, era comum o ensino ser confundido com a própria escola, em virtude das condições de oferta. No campo era muito comum a sala de aula ser na casa da própria professora, onde esta se dividia entre os afazeres domésticos e a alfabetização das crianças, ou na casa de alguém da comunidade que cedesse espaço. Contudo, mesmo a escola não se constituindo um problema para o poder público, o mesmo não se pode afirmar em

⁸² Andrade (1984) aponta que até a década de 1930, a educação no interior do Estado não passava de uma reunião de escolas isoladas em todos os sentidos, pois havia por parte do governo total desinteresse pela cultura das massas. Essa situação é confirmada por Nascimento (2010) que, ao pesquisar sobre o Estado Novo e a educação rural no Maranhão, relata que existiam poucas escolas, professores em condições precárias de vida e ao exercício da profissão faltavam ações efetivas e contínuas.

relação aos camponeses, visto que, no processo de organização de suas entidades representativas, o problema da alfabetização aparecia com frequência em suas pautas, como uma necessidade a ser reivindicada.

Nascimento (2017), ao analisar a experiência da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) no Maranhão, desenvolvida no período de 1952 a 1963, exatamente no momento em que começaram a se acirrar os conflitos por terra e pela organização dos camponeses, destaca que sua implementação se deu, sobretudo, em áreas do estado em que estavam ocorrendo conflitos e havia uma forte resistência dos camponeses via sindicato rural. Para tanto, a Campanha assumiu uma dinâmica pragmática verticalizada e elitista para justificar a extrema pobreza a que era submetida essa população, chegando a afirmar que tal condição de pobreza era fruto do comodismo dos camponeses e do atraso em que viviam.

Dentro dessa lógica, a CNER colocou como objetivo da educação retirar os camponeses da condição de ignorância, em perfeita sintonia com a ideologia da classe dominante. Para Dreifuss (1987), as campanhas de alfabetização, os cursos profissionalizantes e os de formação cívica eram instrumentos eficazes de doutrinação ideológica e cooptação, criando ilhas de ideologias conservadoras no turbulento mar sindical e na formação de quadros de dirigentes sindicais.

De qualquer modo, essas ações serviam para esconder as raízes dos problemas sociais e jogava toda a responsabilidade pelas condições de vida no próprio camponês, justificando a ausência do Estado. Este, por sua vez, só começou a se fazer presente quando os camponeses começaram a se rebelar contra a exploração e humilhação que sofriam, aliados aos abusos da força policial que batia e prendia os trabalhadores taxando-os de “subversivos,” com a falsa justificativa de manter a ordem.

Nesse cenário de violência contra o camponês, inclusive pela invasão de suas terras pelo gado de seus antagonistas, para não perder sua plantação, fonte de sua subsistência, muitas vezes matava o boi invasor. Descoberto, além de pagar pelo boi morto, ainda era submetido à prisão pela polícia. Essa situação confirma o que Engels (2012, P. 221) fala sobre o Estado: “A força de coesão da sociedade civilizada é o Estado, que, em todos os períodos típicos é sem exceção o Estado da classe dominante e, de qualquer modo, essencialmente uma máquina destinada a reprimir a classe dominada”.

Nesse contexto, é compreensível que a instituição escolar não fosse vista pelos camponeses com necessária, ela vai se tornando necessária no desenvolvimento das forças produtivas e se torna responsabilidade do Estado no contexto da luta de classes, em que o Estado toma para si a função de educador, considerando que em muitos municípios o grande

problema a ser enfrentado era a reprodução material da vida, pois era a invasão de gado em suas roças que ameaçava diretamente sua subsistência, conforme fica bastante claro no relato de Santos (2010, p. 137) quando diz que “uma escola em cada povoado não é capaz de lutar contra o gado. Tem que ter organização que engloba todo mundo com o mesmo objetivo e essa organização é o sindicato” ou o partido, por isso são fundamentais na organização e luta da classe trabalhadora. Ocorre que no processo de organização da luta política dos camponeses, noções básicas de leitura e escrita se apresentam como condição necessária, evidenciando a importância da escola.

Mesmo que prevalecesse fossem os interesses imediatos da classe camponesa, como salienta Raposo (1999), em função da sobrevivência dos camponeses, ainda assim, se a luta é pela sobrevivência, nesse processo alguns obstáculos aparecem como elementos dificultadores e que teriam que ser transpostos de forma imediata, mas que são fontes, mediações de outra natureza para atingir um fim maior. O analfabetismo era um deles, pelos menos entre os associados do sindicato rural ou parte deles. Caso contrário, não teriam condições sequer de redigir ou até mesmo assinar uma ata, elementos considerados básicos para a criação do sindicato rural.

Cabe lembrar, de acordo com Harnecker e Uribe (1980), que é a partir da luta pelos interesses imediatos⁸³ que se pode avançar no sentido da tomada de consciência dos seus interesses finais de classes. Na luta de classes, os autores fazem uma distinção entre os interesses imediatos e os interesses de classes e consideram este último como resultado da situação de cada classe no seio da estrutura econômica da sociedade. Nessa direção, os interesses de classes do proletariado é destruir o sistema de produção capitalista, ou seja, a propriedade privada dos meios de produção, origem de sua condição de explorada, enquanto da classe dominante é manter o seu domínio.

Os interesses imediatos dos trabalhadores e, neste caso, dos camponeses, são as aspirações que se manifestam motivadas por problemas imediatos que não podem se transformar na meta final das lutas de classes, uma vez que não atacam o verdadeiro sistema de exploração, causa contra a qual se deve lutar, pois

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus.

⁸³ Ressaltamos que o imediato não quer dizer menos importante, o imediato é luta entre capital e trabalho no sentido da luta de classes (com todas as nuances dessa luta, desde as questões por políticas sociais às questões mais específicas, as aspirações de um povo e lugar). O interesse final principal é a sociedade emancipada, o que só vai ocorrer com a destruição do capitalismo.

A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais. (THOMPSON 1987: 10).

Em razão disso, Lambert (1975) lembra que cabe aos militantes camponeses trabalharem o mais que puderem para identificarem onde se situa o seu inimigo de classe. Essa ação é necessária para evitar que seja rejeitada a solidariedade entre a classe trabalhadora do campo e da cidade.

Ora, é no contexto das relações sociais de produção, ou seja, na produção material que o processo da vida social, política e espiritual ocorrem, Portanto, local onde os projetos classistas se chocam. Em razão disso, para que sejam alcançados os interesses de classes, a classe trabalhadora necessita de um conhecimento que exponha a historicidade do real, visto que o Ser Social e sua consciência se constrói o tempo todo na luta.

Por essa razão, Marx e Engels (2007), afirmam que a consciência é o ser consciente que se forma no processo de vida real. Sendo assim,

A produção das idéias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida rela. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc.[...] os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias e assim por diante. (MARX e ENGELS, 2007, p. 93).

Em Mézáros (2008, p.89), os interesses imediatos são denominados de consciência de classe contingente, ao passo que os interesses de classes de longo prazo são considerados como consciência de classe necessária, e a diferença fundamental entre elas, esta no fato de que,

[...] enquanto a primeira percebe simplesmente alguns aspectos isolados das contradições, a última as compreende em suas inter-relações, isto é, como traços necessários do sistema global do capitalismo. A primeira permanece emaranhada em conflitos locais, mesmo quando é relativamente grande, enquanto a última, ao focalizar a sua atenção sobre o tema estrategicamente central do controle social, preocupa-se com uma solução abrangente, mesmo quando seus objetivos imediatos parecem limitados [...].

No campo maranhense, até a década de 1960, a maioria da população era analfabeta, e este foi um dos principais entraves enfrentados pelo MEB. A questão, portanto, era como os

camponeses com pouca escolarização, sendo a grande maioria analfabeta, poderiam ir para além de seus interesses imediatos? Essa situação torna-se ainda mais desafiadora, quando se constata a parca existência e/ou ausência de escolas no campo, retardando o início da trajetória escolar de muitos jovens, bastante evidente no relato a seguir de Pedro Lago, um senhor, que aos seus 91 anos de idade, lembra com clareza da alegria quando do seu contato com a escrita e a leitura aos 11 ou 12 anos de idade: “Fiquei tão assim obcecado por leitura e escrever, que eu achava que eu era uma pessoa que tinha a melhor letra, e era a pessoa que sabia ler e escrever, tudo que eu encontrava na rua eu juntava para ler, e escrevia no chão” (LAGO, 2020).

O processo escolar de Pedro Lago é muito comum ao de muitos jovens do interior que só ingressavam na escola, onde havia esta oportunidade, aos 11 ou 12 anos de idade, ou quando os pais os enviavam para a casa de algum parente para estudar na cidade, situação esta que no campo ainda se vivencia, embora, com menos frequência. Também, era comum a sala de aula funcionar na casa do professor ou da professora ou de algum morador da comunidade. Diante de uma comunidade formada em sua grande maioria por pessoas analfabetas, quem tinha noções básicas de leitura e escrita se destacava no meio familiar e comunitário, conforme se constata neste relato:

Um dia eu estava lendo um romancezinho, um cordel, e um rapaz que não lembro o nome dele, disse assim: “Você sabe ler?” eu digo: “olha, gaguejando, mas sei”. Ele disse: “Então, você vai me ensinar ler e escrever,” e os meus filhos também vão aprender contigo. Eu falei: “Bom, eu não tenho onde ensinar ler não, mas se o dono da casa permitir, nós podemos fazer aqui”. Aí foi um negócio diferenciado. Pois bem, aí eu me tornei o professor. Nunca ganhei um centavo, mas a minha roça era roçada e capinada pela própria comunidade. (LAGO, 2020).

O relato expressa a situação da classe camponesa mediante o descaso do poder público com a escolarização, fazendo com que a comunidade engendrasse seus próprios meios para o contato de seus filhos com a escrita. Dessa forma, a própria comunidade foi que providenciou mesas, e os alunos levavam cadeira e lamparina, considerando que a turma funcionava à noite. Na ausência de materiais didáticos, quem tivesse livros em casa independentemente da matéria, podia levar e socializar com os demais. Relata ainda que, embora existisse uma escola na comunidade, por questões político-partidárias, estava fechada.

Cabe lembrar que, no campo maranhense, sob o mando de latifundiários e/ou de políticos, dificultavam o acesso dos camponeses ao processo de escolarização. Contudo, Pedro Lago ressalta que o salto qualitativo de sua compreensão sobre as lutas camponesas se

deu a partir de sua inserção no movimento sindical da região de Pindaré, o mais atuante sindicato de trabalhadores rurais criado no Maranhão.

Hobsbawm (1998), ao analisar a situação dos camponeses na Inglaterra, menciona que era comum existir entre os camponeses analfabetos um sentimento de inferioridade econômica, social e cultural frente àquele que sabia ler e escrever. Na realidade camponesa maranhense, um estado em cujo campo a maioria de sua população era constituída de analfabetos, embora não descartemos a existência desse sentimento, percebemos, sobretudo, a um forte sentimento de admiração, por quem tinha noções de leitura e escrita; era uma pessoa considerada “instruída,” e por isso admirada pela comunidade, conforme expresso no relato anterior.

É por essa razão que Lênin (1988) nos mostra a importância da escola para os pobres do campo, afirmando que “somente o ensino gratuito e obrigatório a todas as crianças, pode fazer com que o povo, ainda que parcialmente, saia do estágio da ignorância”. Para ele, eram os camponeses que mais sofriam com ela, mas advertia que não se tratava de uma educação qualquer. Essa tarefa se constitui uma das mais difíceis, pois, conforme Luxemburgo (2017, p.92), a “dominação de classe não requer a formação nem a educação política de toda a massa do povo, pelo menos não além de certos limites estreitamente traçados”.

É nesse sentido que o analfabetismo se apresentava, também, como um dos entraves no desenvolvimento da luta, conforme é retratado por Santos (2010), ao expor que os militantes camponeses, apesar de sua combatividade no processo de luta pela terra, apresentavam uma grande inibição quando se tratava de argumentar, por se considerarem despreparados teoricamente. A importância da formação da base, muitas vezes, decorre dessa situação. Mas, como afirma Santos (2010), são as dificuldades vivenciadas diariamente que são capazes de mobilizar e organizar a massa explorada e dominada política e ideologicamente.

Porém, como sabemos, para que haja organização, é necessário que haja, igualmente, liberdade política, embora, como ressalta Lênin (1988, p.13),

A liberdade política não libertará de imediato o povo trabalhador da miséria, mas ela porá nas mãos dos operários uma arma para lutar contra a miséria. Não existe, nem pode existir, outro meio de luta contra a miséria que não seja a união dos próprios operários. Aos milhões de homens do povo não existe possibilidade de união se não houver liberdade política.

Nesse sentido, para qualquer processo de luta é fundamental que haja liberdade política; ela pode pôr nas mãos dos trabalhadores uma arma para a luta contra as diversas

formas de exploração, pois, sem liberdade política não haverá liberdade de organização. Gramsci (1987) compreende a questão sindical como espaço de organização das massas, como classe, e espaço de luta de seus interesses imediatos e terreno para a formação política, sendo assim, e considerando a particularidade do campo maranhense, a questão que se coloca é quem faria essa formação.

A Igreja, apesar de suas inegáveis contribuições, tratava os conflitos sem o caráter de classe, e em ações de formação combinando formação política com evangelização, uma vez que tinha muito receio das ideias comunistas. Raposo (1999), em análise das contribuições dadas por setores da Igreja Católica ao movimento de organização e de formação de lideranças camponesas no Maranhão, compreende que sua forte presença no campo se deu porque ela soube se constituir, enquanto via alternativa, para a retomada do processo organizativo e conscientizador dos camponeses, tanto em função da solidez de sua estrutura quanto da religiosidade popular. Assim que, “em nome do batismo, e negando, por conseguinte o papel intelectual, os agentes da igreja assumem em seus discursos uma postura igualitária junto aos participantes dos movimentos sociais; exalta o poder popular” (RAPOSO, 1999, p.184).

É preciso lembrar que, no campo maranhense, o poder econômico e político eram tradicionalmente comandados por oligarquias a quem interessava processo de transformação, mas conservando seus privilégios, portanto, não tinham em vista atender os interesses dos trabalhadores. Para isso, usam da violência, expulsão, exploração e até da eliminação como forma de garantir o controle e a conservação de seus interesses

Em razão disso, qualquer processo de mobilização por parte dos camponeses era vista como fator de ameaça à sua manutenção no poder, decorrendo dessa condição o uso de diversas formas de violência para tentar impedir a organização dos camponeses em sindicato rural, principalmente em áreas onde os conflitos eram mais intensos.

Por outro lado, era quase que inexistente o elo entre os partidos políticos dominados por uma elite conservadora e os camponeses, e mesmo quando se evidenciava esse elo, era por razões meramente eleitoreiras. Mediante essas condições, e apesar dos obstáculos e limites, a atuação, tanto das associações quanto dos sindicatos, quer segundo orientações da Igreja quer da ULTAB. Estas exerceram um importante papel. Podemos afirmar que as associações e os sindicatos rurais, apesar de todas as contradições e limites impostos, mostraram aos camponeses que, por meio de organização da luta, isso era possível sim.

Concordamos com Almeida (2015), ao afirmar que o trabalho desenvolvido, tanto nos sindicatos quanto nas associações, foram fundamentais para o início do processo denominado

de Autonomia e Mobilização dos Camponeses no Maranhão. Por isso, os latifundiários lançaram mão de diversas estratégias para cercear o potencial de resistência e a capacidade de resposta dos camponeses.

No âmbito da questão ideológica, a ausência da escola não significava sua inexistência, pois, conforme lembra Enguita (1993), os aparelhos repressivos asseguravam, mediante repressão, as condições adequadas para o funcionamento dos aparelhos ideológicos existentes, como a família e o próprio Estado. Este através de seu aparato repressivo tentava impor, à força, as regras das relações capitalistas, visando assegurar a conservação do *status quo* da elite agrarista.

Desse modo, o Estado educava e ainda educa, mesmo quando aparentemente se mantém “afastado”; ou seja, educa até pela sua ausência. Dito de outra forma, a ideologia, em seu sentido amplo do termo, para existir não necessita de instituições específicas para sua criação e perpetuação, como a escola, por exemplo, embora, seja de grande ajuda.

De todo modo, esse processo de organização de luta sofreu alterações com o processo de modernização do campo maranhense no contexto da ditadura militar de 1964. As experiências que estavam sendo postas, como as lutas e a sindicalização dos camponeses, bem como a escolarização, tomaram novos rumos, com o projeto de modernização do campo, conforme veremos a seguir.

4.2 Campo e educação rural no Maranhão no contexto da modernização: do autoritarismo à redemocratização

Para compreendermos quais modificações o processo da modernização imprimiu no campo maranhense, na organização das lutas camponesas e da educação no campo, tomaremos como ponto de partida o período intitulado “Maranhão Novo” este teve início com a posse de José Sarney, eleito como governador do Estado em 1966, época do desenvolvimento de grandes projetos agropecuários, construção de estradas ligando São Luís a outras capitais vizinhas, medida essa considerada necessária para atrair investimentos do capital nacional e estrangeiro, o que agravou ainda mais a concentração fundiária e, conseqüentemente, contribuiu para o aumento dos conflitos por terra no estado.

A eleição de Sarney no Maranhão representou, do ponto de vista político, a saída do poder de um partido conservador, o PSD, comandado pelo vitorinismo, para outro partido ultraconservador, a UDN, liderada pelo governador eleito.

Concretamente, o que ocorreu foi a troca e distribuição de um grupo oligárquico por outro no poder. À primeira vista, poderíamos dizer que o “novo” surgiu mediante a negação do “velho”, considerado ultrapassado, atrasado. Ou seja, o “novo” se apresentando como símbolo do moderno⁸⁴, portanto, do progresso, e considerado importante por sugerir a superação de dificuldades passadas.

Contudo, a história tem mostrado, como destaca Oliveira (1977), que não existe oposição entre esses dois setores, considerando a forma como esse binômio tem se apresentado com maior ou menor destaque; o que há é uma simbiose, organicidade, unidade dos contrários entre os dois: o “novo” cresce e se alimenta da existência do “atrasado”. No Maranhão não foi diferente, logo, não houve uma ruptura entre o “Maranhão Novo” que o governo se propunha construir, e o Maranhão atrasado e decadente a ser superado.

Na interpretação de Gonçalves (2000, p. 109), o projeto político “Maranhão Novo”, que o governo propunha fazer do proclamado desenvolvimento um elemento que significasse não ao regresso temporal. Mas o estado de consagração que foi dado pela prosperidade passada, ao “o Maranhão presente “decadente⁸⁵” estava ligado e submetido a uma condição do Maranhão passado, dito “desenvolvido” e definido como “época de apogeu”.

As estratégias para alavancar o progresso no estado foram colocadas por Tribuzi (1992), um dos principais influenciadores do governo Sarney. Essa influência se expressou em suas conferências, palestras e entrevistas sobre o que o governo deveria fazer para promover o decantado progresso. Assim, em sua compreensão, a construção do “Maranhão Novo” exigiria estrategicamente por parte do governo investimentos, prioritariamente para:

- a) Manter a elevada capacidade de investir do governo e orientar esse investimento a setores estratégicos (infra-estrutura e fomento agrícola e industrial; b) reorientar a produção primária diversificando-a para a cultura de maior rendimento, melhorar qualitativamente a pecuária; c) ampliar a participação da indústria no produto mediante o beneficiamento e a transformação das matérias-primas já disponíveis ou a serem tornadas disponíveis; d) associar sempre que possível, no fomento agrícola e industrial, a melhoria de técnicas produtivas com a preferência pelos projetos de maior demanda de maior demanda de mão-de-obra; e) ampliar a participação nos benefícios da educação e saúde; f) criar condições para o alargamento da nova fronteira agrícola, fazendo simultaneamente incidir sobre ela o esforço da diversidade e qualificação da produção (TRIBUZI, 1992, p. 50-51).

Uma primeira observação a ser feita diz respeito ao fato de que todas as áreas colocadas como prioridade para receber investimentos convergiam para o desenvolvimento do

⁸⁴ Ver mais sobre essa questão no livro de Octavio Ianni (2004), intitulado de “A ideia de Brasil Moderno”

⁸⁵ Ver o livro A Ideologia da Decadência, de Almeida (1983).

processo de industrialização, voltada para o mercado e para a exportação, configurando-se como uma necessidade estratégica do capital que, para ser materializada, ia requerer o estabelecimento de alianças entre o Estado e as empresas privadas.

Assim, ao observamos as metas prioritárias do plano governamental, é possível percebermos, conforme coloca Asselin (1982), que elas não nasceram das necessidades do estado e muito menos das necessidades dos camponeses, mas, sim, para assegurar, sobretudo, as condições de infraestrutura para tornar mais atraente o campo maranhense aos investimentos do capital, nacional e estrangeiro, ignorando os conflitos no campo e a Reforma Agrária. Não foi esta sequer mencionada entre as metas colocadas como prioridade, demonstrando uma perfeita sintonia com o projeto da modernização conservadora do regime militar.

Tribuzi (1992) deixava claro que o cumprimento dessas ações exigia o apoio dos Estados, da União e da capacidade de captação de recursos substanciais da iniciativa privada de dentro e de fora do estado e da obtenção de crédito internacional em longo prazo. O autor entendia que a ausência dessas possibilidades inviabilizaria o desenvolvimento do projeto “Maranhão Novo”.

Assim, ao assumir o governo, Sarney montou um aparato burocrático e constituiu uma equipe técnica “qualificada,” que criou como estratégia de intervenção a Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão (SUDEMA). Na compreensão de Gonçalves (2000, p. 144),

A constituição de um corpo burocrático tem como um dos critérios a chamada opinião pública. Esta última é a estratégia de consagração dos agentes pelo que possa falar sobre eles, ou seja, por atributos citados por José Sarney como as referidas capacidades moral e a competência. Nesse sentido, José Sarney sinaliza para os critérios ditos universais, imparciais e neutros, cuja legitimação se dá pela força da opinião pública em contraponto aos “critérios pessoais” de exercício do poder político.

Para Sorj (2008), a reorganização das atividades de planejamento agrícola poderia surtir um efeito, sobremaneira, nos estados mais atrasados, especialmente no Norte e no Nordeste, onde as secretarias de agricultura eram totalmente controladas pelas oligarquias locais, uma vez que o impulso modernizador do Estado permitia pela primeira vez formar equipes de técnicos em condições de desenvolver levantamentos e planos abrangentes para o conjunto das atividades agrícolas. No Maranhão, a SUDEMA foi considerada como o principal instrumento de planejamento regional. Segundo Gonçalves (2000), esta agência ocupou uma posição elevada na hierarquia estatal sendo ligada diretamente ao governador.

Mas, para Oliveira (1977), a necessidade de uma ação planejada por parte do Estado ocorreu quando a luta de classes chegou a um ponto de ruptura, não apenas com a estrutura existente que não tinha mais condições de continuar a reproduzir-se, por se encontrar seriamente ameaçada pela emergência política dos agentes que lhes eram contrários. Portanto, como afirma o sociólogo, não é a estagnação que forçou o planejamento nem a situação de miséria das massas camponesas e trabalhadoras do campo nordestinos, mas o receio de submissão da burguesia industrial aos interesses da oligarquia agrária.

Todavia, no caminho rumo ao “progresso” havia alguns obstáculos a serem transpostos; um deles se expressava através da necessidade de construção de um sistema rodoviário para escoar a produção, pois até a década de 1950, o sistema de transporte predominante no Estado era feito por pequenas e médias embarcações funcionando em condições tidas como rudimentares. Mas, para isso, um dos primeiros desafios era o de convencer a elite política local acerca da necessidade da interligação do Maranhão com outros estados do Nordeste.

O receio das elites agrárias de acordo com Tribuzi (1992), já vinha desde a apresentação do plano do governo federal, que pretendia por meio da SUDENE interligar o Estado a outras regiões via construção de uma rede de rodovias. Essa resistência se manifestará desde o governo anterior.

[...] tanto que as bancadas de deputados e senadores do Maranhão nos parlamentos federais recebiam instruções explícitas do Governo Estadual no sentido de serem as verbas orçamentárias para ligação rodoviária São Luís- Teresina transpostas para outros ramos menos importantes, objetivando o impedimento ou a procrastinação da interligação do Maranhão com o Nordeste (TRIBUZI, 1992, p.88).

Ora, o novo governo eleito sabia muito bem que o isolamento do estado havia facilitado a manutenção do poder de dominação da elite política local, da qual ele fazia parte⁸⁶, contudo, essa estrutura política de poder que o havia beneficiado, inclusive, ajudando a se eleger como deputado federal, agora era vista como um obstáculo ao modo de produção capitalista em desenvolvimento que ele pretendia intensificar.

A construção de rodoviárias seria um dos investimentos prioritários porque, dentre outros aspectos, a ligação do Maranhão a outras capitais ajudaria o desenvolvimento da economia maranhense, ao mesmo tempo que serviria também como instrumento de

⁸⁶ De acordo Com Dreifuss (1981), as eleições de 1962 foram a mais afetada pela influência de financiamentos e patrocínios em alta escala. Os grandes interesses, por meio do Instituto de Estudos Políticos e Sociais- IPES/ Instituto Brasileiro de Ação democrática- IBAD, ofereceram assistência maciça aos candidatos de direita e centro-direita, como estratégia de combate à esquerda.

enfraquecimento da aliança agrária mercantil, sustentáculo econômico do sistema político, até então dominante, considerado agora como um empecilho a ser superado.

Considerando que no Maranhão, de acordo com o Censo do IBGE de 1960, a população rural era em torno de 80%, de um total de 2.946.000 habitantes, era imprescindível o apoio dessa população, pois, até aquele momento, conforme lembra Raposo (1985), o Estado vinha atuando marcadamente pelo tráfego de influência e pela utilização de seus aparelhos de repressão, submetendo os camponeses a diversas formas de violência.

Ocorre que o cenário eleitoral nacional da década de 1960 havia revelado que tanto o PSD quanto a UDN, partidos mais influentes, apresentavam certo declínio de sua base eleitoral, sobretudo nas capitais, momento, em que evidenciou uma acentuada dependência em relação ao eleitorado rural (SOUZA, 1990). Logo, a população camponesa não mais poderia ser ignorada, de modo que durante sua campanha Sarney buscou conquistar o apoio dos camponeses.

Com esse propósito, a UDN buscou conquistar o eleitorado rural em diversas regiões do estado e formar uma frente eleitoral visando desmontar esquemas locais de controle de votos para derrotar o vitorinismo que já estava no poder desde 1947. Para conseguir o apoio dos camponeses, Sarney prometia reabertura das agremiações que foram fechadas pelo regime militar e seu livre funcionamento, caso fosse eleito (ALMEIDA, 2015).

Nessas condições, para conseguir o apoio dos camponeses se fazia necessário também redimensionar o papel do Estado e desenvolver novas formas de atuação, dentre elas, o convencimento, pois, como afirma Saes (1998), a submissão ideológica das classes dominadas é sempre mais favorável ao Estado. No entanto, quando ele não consegue atingir seu objetivo, utiliza seus aparelhos repressivos em alguns e, dependendo das circunstâncias, os dois podem ser utilizados ao mesmo tempo.

Enguita (1993) lembra que as necessidades do capital fazem-se sentir de um modo ou de outro na opinião pública a cada momento concreto, logo, não há processo de industrialização que não tenha sido acompanhado de uma ofensiva ideológica encarregada de “cantar” as excelências da vida urbana contrapondo-a à rural.

Tratava-se, conforme Ansart (1990, p.83), de convencer, persuadir, fazer aceitar as suas razões para conquistar adesões; de legitimar a ação presente em função de um futuro considerado desejável, em que *“o receptor é convidado a crer que adere às mensagens transmitidas por pura convicção e sem que os mecanismos e dispositivo de difusão tenham manipulado seu assentimento.”* Desse modo, a construção do “novo” Maranhão dependeria da adesão de todos.

Em relação às metas postas para a melhoria qualitativa da agropecuária, a própria SUDENE, através de incentivos fiscais, ajudou a expandir as áreas de criação de pastagens para o gado, nem que para isso fosse preciso expulsar camponeses de suas terras, aumentando o fluxo migratório para as áreas consideradas como novas fronteiras agrícolas, ou para a periferia das grandes cidades, elevando assim a concentração fundiária, que é inerente à pecuária extensiva.

Para promover a expansão da agropecuária, o governo criou, em 1972, a Companhia de Colonização do Maranhão (COMARCO), a quem caberia viabilizar as condições para a vinda de grandes projetos nacionais e estrangeiros, os quais iriam ocupar grandes extensões de terras públicas destinadas aos projetos agropecuários sem grande escala e, em terras férteis, de modo que

O “gueto” dos colonos rodeados pelos grandes projetos é chamado nos documentos oficiais, de área de colonização. [...]. Os grandes projetos da SUDENE, da CAMARCO e da SUDAM, marcaram o momento atual da dinâmica fundiária no campo maranhense que resultaram, na frente pioneira, no fechamento da fronteira por dentro, e, na frente de expansão, no fechamento da fronteira por fora. Este fechamento se constituiu na progressiva desarticulação da pequena produção mercantil, baseada no trabalho familiar, de lógica não capitalista e tradicional responsável pelo abastecimento alimentar do Nordeste (ARCANGELI, 1987, p. 129-131).

Essa situação modificou a estrutura fundiária, em termos de aumento da concentração da propriedade fundiária em função da expansão do capital, ocasionando o aumento da grilagem. Esse quadro se agravou ainda mais a partir da década de 1970, com a exploração de minério via Programa Carajás, implantado no final da década de 1970, no Maranhão.

A construção de estrada ligando São Luís a outras capitais fez com que as agências de desenvolvimento, SUDENE e SUDAM, financiassem projetos agropecuários de criação extensiva, de empresas vindas da região Sudeste, que, apesar de gerarem poucos empregos, promoveram grande desmatamento de terras férteis para plantação de pastagem, com a utilização de técnicas mais modernas, visando aumentar a produção de carne para o consumo interno e externo, dada a valorização da carne no mercado externo.

Na compreensão de Mesquita (1996), à medida que os projetos agropecuários se expandiam, em função de sua valorização, alteraram a correlação de forças, colocando, de um lado, latifundiários e de outro, os pequenos produtores sem-terra (arrendatários, posseiros e parceiros).

No âmbito da agricultura de base familiar, equivocadamente, os debates realizados em âmbito nacional nas décadas de 1950 e 1960 pelos capitalistas revelavam a tendência relativa

à possibilidade de a produção da agricultura de base familiar, por usar técnicas rudimentares, se constituir um obstáculo ao desenvolvimento (DELGADO, 1985).

Esse debate adentrou também o campo maranhense. De acordo com Tribuzi (1992, p. 134), o predomínio da agricultura de subsistência em detrimento das plantas industriais (algodão e cana-de-açúcar) era responsável pela baixa tecnologia e também causadora da baixa renda do camponês e considerado “o maior obstáculo à introdução de melhorias tecnológicas capazes de elevar a rentabilidades da terra e do trabalho.”

Desse modo, na compreensão de Martins (1975), para o projeto da modernização, a cultura material da população camponesa deveria ser modificada, mediante abandono das práticas rotineiras e de instrumentos arcaicos e pela adoção de instrumentos e técnicas mais modernas, por considerar que

[...] è em função dessas concepções que a ação modernizadora é desencadeada. Na mente desses técnicos, o homem rural é visto indiferentemente, como ignorante. Magro, preguiçoso, rotineiro, etc. Esse estereótipo, já antigo, encontrou a sua melhor descrição no Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, [...] de certo modo, a hostilização do caipira através de anedotas da cidade é a valorização do ‘moderno’ contra o ‘tradicional’ (MARTINS, 1975, p.26).

Em relação à necessidade de diversificar e qualificar a produção do campo maranhense, o governo partiu da necessidade de superar o que foi denominado de “agrarização” da economia. Para configurar essa situação, Tribuzi (1992) destaca que, até a década de 1940, a agropecuária era responsável por 96% da força de trabalho, gerando 67% de toda renda estadual, ao passo que a indústria ocupava apenas 1,5% força de trabalho e 8% da renda gerada.

Na compreensão de Tribuzi (1992), a única alteração significativa operada havia sido a transição de uma agricultura de mercado para uma de subsistência, permanecendo assim até o final da década de 1960, causando debilidade e vulnerabilidade da economia maranhense de base agrária, e evoluindo posteriormente para uma cultura de subsistência de cunho primitivo.

Percebemos, diante disso, que há menosprezo em relação à agricultura de subsistência. Isso se torna claro quando o autor se refere à incompatibilidade do sistema econômico maranhense, ao afirmar:

Hoje o maior volume de produção do Estado é o da mandioca, uma cultura herdada dos indígenas. O modo de beneficiamento dessa mandioca ainda é o dos indígenas. Não há nenhum método mecanizado no cultivo ou no aproveitamento dessa raiz. Mesmo assim, ela domina a vida econômica do Maranhão em termos de volume da produção. Por outro lado, deixamos de ser cultivadores da cana-de-açúcar e do algodão, que são plantas industriais exigentes de tratamentos culturais, para regredirmos

ao estágio de meros coletores de coco - babaçu, atividade que, antropologicamente, nos remete para tempo imemoriais (TRIBUZI, 1992, p. 18).

Portanto, o discurso da baixa produtividade, subsidiada pela agricultura de subsistência e a utilização de técnicas rudimentares como um dos principais aspectos do subdesenvolvimento, escondia a exploração e concentração de terras nas mãos dos latifundiários, detentores do poder político e fonte causadora de conflitos, mas responsabilizavam a população camponesa pela decadência, como se a situação de miséria dos camponeses fosse produto de sua impossibilidade cultural e social em acompanhar o progresso.

Na acepção de Arcangeli (1987), o processo de modernização do campo exigia a submissão real do camponês ao capital. Neste caso, se aumentasse o cultivo da agricultura de subsistência, garantia da sobrevivência da maioria da população camponesa, esta poderia se tornar mais independente em relação aos padrões e conseqüentemente, diminuiria a possibilidade de manobra do capital sobre o trabalho. Daí porque a agricultura de base familiar passou a ser considerada atrasada e arcaica. um obstáculo a ser superado pelo processo de modernização via industrialização.

Dessa maneira, considerando que todo desenvolvimento se opera numa constante contradição em que “Cada progresso na produção é ao mesmo tempo um retrocesso na rendição da classe oprimida” (Engels, 2012, p. 222), as conseqüências do projeto de modernização do campo maranhense podem ser traduzidas nas palavras de Andrade (1986, p.197), ao relatar que desestruturaram uma sociedade tradicionalmente organizada sem que lhe oferecessem as condições mínimas de subsistência, “tiram a população da pobreza e a lançam na miséria, na prostituição, no roubo e na mendicância”.

Ocorre que, para integrar a população rural ao processo de desenvolvimento, o governo havia de enfrentar, no âmbito da educação, um sério problema: o analfabetismo da população rural, pois as experiências educativas realizadas até então haviam sido poucos expressivas. O próprio MEB, que em outros estados havia se destacado pela alfabetização, no Maranhão, sua maior contribuição consistiu na criação de sindicatos rurais.

Se o modo de produção no campo até então havia dispensado a presença da escola, considerando que os camponeses que tiveram acesso às nações básicas de escrita e leitura o conseguiram sem necessidade de sair da esfera doméstica, o processo de modernização poderia não dispensar a presença da escola, ainda que fosse para ofertar apenas noções básicas de cálculos, leitura e escrita.

Mas, o desenvolvimento do processo de modernização foi desencadeado pelo mesmo Estado oligárquico, patrimonialista da fase anterior e comandado por chefes políticos chamados de coronéis e ancorados no latifúndio improdutivo e desejoso da submissão dos camponeses, fosse pelo convencimento, fossem pela violência. Por essa razão, sequer ofereciam à grande parte da população camponesa os rudimentos da escrita e da leitura, pois o analfabetismo era visto como uma das estratégias de sustentação da exploração dessa população.

Cabe lembrar ainda que a modernização implementada pelo Estado beneficiou as empresas privadas, como os projetos agropecuários, e as madeireiras, com o uso de novas técnicas. O corre que essas empresas utilizavam pouca mão de obra, preferencialmente barata, com relações de trabalho semelhantes às do trabalho escravo. Sendo assim, qual a demanda pela qualificação da mão de obra no processo de modernização do campo maranhense?

Assim, a educação no campo se expressou através de três projetos: Projeto Televisão Educativa⁸⁷, Projeto Bandeirante e o Projeto João-de-barro. Esses dois últimos foram direcionados para a população rural e são estes dois últimos que mais nos interessam, considerando a especificidade do objeto em estudo.

Kreutz (1983) destaca que o quadro educacional com que se deparou o projeto do “Maranhão Novo” era dramático, tendo em vista que, de acordo com o Anuário Estatístico de 1968, existiam no estado 4.698 unidades escolares. Desse total, a maioria pertencia à Rede Municipal de Ensino, e 96,7% estavam localizadas na zona rural; contudo, apenas 56% dos alunos matriculados eram da zona rural. Cabe lembrar que 76% da população residiam na zona rural.

Considerando o referido Anuário Estatístico, na distribuição dessas matrículas, de acordo com as séries, constatamos o afunilamento, pois, de 149.050 alunos que ingressaram na 1ª série, somente 7.432, chegaram à 5ª série, e apenas 70 à 6ª série. Desse universo, o Anuário não informa se tinha algum na zona rural, porém, acreditamos que esse quadro

⁸⁷ Considerando que a construção de escolas não resolvia o problema da educação devido à falta de professores qualificados, o governo resolveu atacar esses dois problemas simultaneamente; através da adoção do Programa Televisão Educativa, utilizava a metodologia da Escola Nova. Desse modo, a tradicional sala de aula seria substituída por um ciclo de aprendizagem. Neste, o primeiro passo seria a apresentação de uma situação-problema a ser resolvida. O professor passaria a ser chamado de orientador de aprendizagem. Para Kreutz (1983), provavelmente, por se apresentar como caráter inovador, por ser a primeira experiência no Brasil, com o uso de televisão no ensino regular como meio didático de ensino aprendizagem, ampliou rapidamente o número de vagas e, principalmente, escondeu a verdadeira causa das mazelas educacionais do Estado. Nessa mesma linha de raciocínio, Pinto (1982) considera que o Projeto TV Educativa se constituiu em uma estratégia que elegeu o uso de moderna tecnologia ao lado de modernos métodos de ensino, através da utilização de um sistema de Televisão Educativa aplicado ao ensino. Vale ressaltar que, até então, somente o Japão vinha empregando a TV Educativa, mas em moldes diferentes da experiência que se propunha para o Maranhão.

evidencia o tamanho do desafio a ser enfrentado. Em âmbito nacional, Rodrigues (1987) lembra que educação já havia sido atrelada ao projeto de desenvolvimento econômico e social, como estratégia para assegurar a reprodução do capital.

Com o intuito de contribuir com o progresso na esfera educacional, foram implementados o Projeto Bandeirante e o Projeto João-de-barro: o primeiro foi implantado em 1968, visando suprir a falta de escola ginásial nas sedes dos municípios do estado. De acordo com Pinto (1982), o Projeto se apresentava como modernizante até no nome, pois tinha a intenção de evocar as Entradas e Bandeiras do Brasil Colonial.

Na interpretação de Kreutz (1983), um dos objetivos do Projeto Bandeirante era fazer a iniciação ao trabalho e envolver a comunidade em seu funcionamento. Lembra ainda que o currículo desenvolvido era polivalente, composto de matérias básicas, optativas, profissionais e práticas educacionais. Era ofertada iniciação a técnicas comerciais, industriais, relacionadas aos aspectos locais. No que se refere às técnicas comerciais, esta favoreceria os próprios coronéis, geralmente, donos do comércio local.

A novidade ficava por conta das técnicas agrícolas, uma vez que as aulas eram práticas, pois, em cada ginásio haveria uma horta cultivada pelos alunos, cujas atividades estendiam-se desde o plantio à preparação dos alimentos para o consumo. Todavia, essa ação não chegou a causar impacto, mas trouxe contribuições para o Maranhão, conforme aponta Kreutz (1983, p.68):

Em 1970, no terceiro ano de existência do Projeto Bandeirante, não havia mais nenhum município no Maranhão que não possuísse, pelo menos, um curso ginásial em sua sede. Durante estes três primeiros anos: 68,69 e 70 foram instalados 78 ginásios "Bandeirantes" atingindo uma matrícula de 10.326 alunos. A grande maioria destes alunos teria encerrado sua vida escolar ao término da quarta série primária se não fosse o Projeto Bandeirante.

Se considerarmos que o Anuário Estatístico de 1968 estimava uma população de 11 a 21 anos de 840, esse percentual de alunos atendidos tornou-se irrisório, visto ter contemplado apenas 1, 22%. Além do mais, o ponto de estrangulamento no campo estava no ensino primário, mais precisamente no analfabetismo da população camponesa, e ainda se evidenciava o corte bastante profundo entre o ensino primário e o ensino ginásial, a que essa população não tinha acesso.

Outra observação sobre o projeto Bandeirante diz respeito à sua proposta pedagógica orientada para o trabalho⁸⁸, que, na interpretação de Kreutz (1983), encontrava-se em sintonia com o projeto da modernização conservadora do regime militar para tornar o ensino mais prático. Desse modo, na compreensão de Pinto (1982, p.178),

[...] O significado que viria a ter nos diversos setores da sociedade interiorana e na população maranhense do "longínquo" Agreste, da "esquecida" Baixada, do "selvagem" vale do Mearim aquela multiplicação de escolas e de oportunidades educacionais que se instalava a partir de uma mensagem ideológica alvissareira e que se concretizava viabilizada pela execução de um projeto educacional inovador. Neste sentido, até o título do Projeto expressa a adequação de sua nomenclatura aos objetivos propostos: O Projeto Bandeirante viria a ser uma faceta do MARANHÃO NOVO que se formaria em cada cidade maranhense onde ecoasse a mensagem ideológica do desenvolvimento identificado com o Governo Sarney.

Para o ensino primário no campo, foi implantado o Projeto João-de-barro com foco nas primeiras séries do antigo ensino primário em 1967. Kreutz (1983) lembra que parte da equipe responsável pela elaboração da proposta desse Projeto, havia participado do MEB em nível estadual. Logo, considera bastante emblemático o convite por parte do governo do Estado para compor a equipe responsável pelo Projeto, uma vez que, com o regime militar, esse movimento sofreu um recuo, principalmente no campo de atuação da ala mais progressista da Igreja Católica, como ocorreu no Maranhão.

Por outro lado, a presença de componentes do MEB no Projeto João-de-barro era um indicativo de que o referido Projeto tomava como referências diretrizes do primeiro. Mas, a forma de atuação do MEB em alguns estados do Nordeste, incluindo o campo maranhense, fez com que alguns de seus integrantes sofressem diversas formas de perseguição por parte do governo federal, que desenvolveu estratégias para inviabilizar sua continuação. Uma delas foi a restrição da questão orçamentária, levando o Maranhão ao encerramento de suas atividades em 1967.

A elaboração da proposta do João-de-barro ocorreu no mesmo ano de encerramento das atividades do MEB, momento em que este enfrentava hostilidades de elites dirigentes e do alto clero da Igreja Católica. Sendo assim, teria ideologicamente a proposta pedagógica do

⁸⁸ De acordo com o Manual de apresentação desse projeto, um dos aspectos mais importantes dos ginásios orientados para o trabalho era maior amplitude de opção, por suas disciplinas optativas e práticas educativas, somando-se a opção entre o ensino geral exclusivo e o ensino incluindo iniciação técnica, desta ou daquela modalidade. A partir da 3ª. série, o aluno, sob a orientação da escola e de acordo com a família, podia optar por um aprendizado técnico, agrícola, industrial, comercial, ou pelo ensino geral apenas, atendendo, no último caso, àquele grupo de adolescentes de marcada preferência para o chamado ensino acadêmico. Assim, além de uma iniciação técnica, propiciava aos alunos elementos que lhes permitissem ter uma noção mais precisa da importância social e econômica da indústria, da agricultura, do comércio, e adquirir conhecimentos dos problemas que envolvem a atividade no campo da produção.

João-de-barro tinha afinidades com o MEB, nos mesmos moldes que ele se desenvolveu no campo maranhense? Ou queria o governo apenas dá uma conotação popular ao seu projeto considerando a influência da Igreja na população camponesa para que melhor o aceitasse?

Tanto Kreutz (1983) quanto Ribeiro (1985) destacam o caráter entusiástico em que foi concebido o Projeto por parte da equipe do governo. Kreutz (1983) considera que a valorização dado ao papel da educação na dinâmica social era ponto de convergência entre as duas propostas educativas, e o ponto de divergência estava exatamente na questão ideológica. A convergência com o MEB englobava desde os objetivos até a questão metodológica, pois, assim como o MEB, o João-de-barro buscava integrar a escola à comunidade, a partir de treinamentos de lideranças locais.

Na integração da escola com a comunidade, esta se iniciava desde a sua construção, feita de acordo com as moradias existentes nos povoados, ou seja, de taipa, chão batido e com o mínimo possível de mobília e, principalmente, construída em mutirão pela própria comunidade local, assim como fez o MEB,

Na questão ideológica, convém enfatizar, enquanto a ação do MEB estava voltada para o trabalho de educação sindical e, ao mesmo tempo, com a formação de lideranças, nele, a escolarização surgiu da necessidade de organização da luta. No Projeto João-de-barro o foco era a formação de monitores, contudo, a escolarização se fez ignorando a luta.

[...] Para esta formação havia, diariamente, aulas de português e de matemática, enfatizando-se, além dos conteúdos fundamentais destas duas disciplinas, a parte didática. Para a alfabetização, em particular, os monitores eram treinados na metodologia utilizada por Paulo Freire. Na iniciação em trabalhos comunitários, eram desenvolvidas "aulas" de educação sanitária que visavam, sobretudo, o desenvolvimento posterior de campanhas pela utilização do filtro, pela construção de fossas, e outras medidas de higiene. Ocorriam, também, informações sobre a prestação de primeiros socorros. (KREUTZ, 1983, p.76).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Ribeiro (1985) destaca que a finalidade da implantação do Projeto foi a busca de consenso, uma vez que suas ideias básicas giravam em torno da necessidade de mudança da situação do atraso em que estava submetido o campo maranhense. Nessa tarefa esperava-se da escola a inculcação de novos hábitos, valores e ideias para formar o “novo” homem para o “Maranhão Novo”. Mas, essa formação implicava subtrair a luta de classes para melhor dissimular os fundamentos da exploração capitalista.

Nesse sentido, a experiência educativa participativa desenvolvida pelo MEB através da organização dos sindicatos rurais foi tomada pelo Estado e materializada através do Projeto João-de-barro, com estratégia de envolvimento da comunidade para resolver a ausência de

escolas no campo, criando a ilusão de que o Estado estava de fato empenhado em criar escolas para os filhos dos camponeses. E, embora dizendo adotar o método de Paulo Freire, desconsideravam a realidade social dos sujeitos, evitando, assim, a possibilidade de uma conscientização política.

Ora, para Gramsci (1971), o papel do sistema educacional burguês tradicional é de formar intelectuais orgânicos para se infiltrar nas classes populares para obter homogeneidade e legitimidade no grupo dominante, visando ideologicamente, transcender as classes. Nessa acepção, a escola é vista como possibilidade de organização e luta, ou seja, como expressão da contradição inerente à sociedade de classes.

Já na concepção de Althusser (1981), a escola fornece na formação social capitalista os elementos mais importantes para a reprodução de sua força de trabalho: a reprodução de suas habilidades e a submissão dos trabalhadores às regras da ordem estabelecida. Como percebemos, são duas concepções diferentes sobre a função social da educação.

Ribeiro (1985) salienta que o governo Sarney procurou imprimir uma nova direção à sociedade maranhense, através da execução de uma política agrícola, na esperança de tirar o Estado da estagnação política e econômica e, ao mesmo tempo, desenvolveu estratégias para obter o consenso da população, mas sem mencionar luta de classes, estratégia necessária para consolidar sua hegemonia política e cultural, ou seja, a compreensão da educação como mecanismo de reprodução.

Por isso, sua preocupação, assim como a do MEB, foi, sobretudo, com as áreas de intensos conflitos, como as regiões de Pindaré, Santa Luzia, Santa Inês e Imperatriz. Essas áreas foram palco de intensos conflitos, sobretudo com a construção da estrada Belém-Brasília, valorizando-as e aumentando significativamente a grilagem de terra. Para isso, contava, inclusive, com o apoio do Judiciário e também de organização política dos camponeses, através de uma forte atuação burguesa.

De qualquer modo, o projeto da modernização do campo despertou a esperança e fez com que os camponeses acreditassem que seus filhos tivessem um local para aprender a ler e escrever. Para Ribeiro (1985), esse entusiasmo também se fazia presente na equipe técnica, uma vez que esta o considerava como uma possibilidade concreta de chegada da escola no campo. Por outro lado, dirigentes políticos o consideravam como instrumento para inserção do camponês nas relações de produção capitalista.

Com o fim do mandato governo Sarney, o Projeto João-de-barro passou por várias modificações em sua concepção e em seus objetivos até encerrar suas atividades em 1975. Contudo, apesar das contradições, concordamos com Ribeiro (1985), ao destacar que para o

camponês o Projeto teve um forte significado, pois foi a primeira vez que a escola foi disseminada pelos povoados mais longínquos do campo maranhense, em um período de vigência do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁸⁹, criado em dezembro de 1967 e implementado em todo o território nacional no ano seguinte.

O projeto “Maranhão Novo” não promoveu nenhuma ruptura com a oligarquia, mas o que podemos perceber foi uma recomposição entre a velha e a nova oligarquia, articulada com os interesses dos industriais, que, embora apresentassem divergência em seus objetivos, estavam alinhadas para promover o desenvolvimento dentro da ordem e reprimir com violência a organização representativa dos camponeses. Assim,

Longe de promover uma ruptura, reafirmando a continuidade dos critérios anteriores, a contraposição de José Sarney é o dispositivo que permite uma plasticidade do agente no campo político. José Sarney é oposição vindo da estrutura de poder que combate. Longe de promover uma ruptura, aprimora o sistema de relações ditados pelos laços de consangüinidade e as práticas do estado dinástico (GONÇALVES, 2000, p.183).

Com o processo de industrialização, esperava-se que a Educação Rural fosse ofertada, considerando que a educação/instrução foi associada em parte com o projeto de modernização e com a qualificação da força de trabalho. Entretanto, não foi bem isso o que ocorreu. Concretamente, o projeto da modernização conservadora implantada no Maranhão pelo governo Sarney que aderiu à ditadura e logo se fez presidente pela ARENA, partido dos militares, não considerou como necessária a educação dos camponeses, corroborando a compreensão de Kálinin (1949), ao asseverar que,

[...] os capitalistas não quiseram desenvolver nos operários e nos camponeses o valor e a intrepidez, não quiseram dar-lhes a menor instrução, pois é mais fácil dominar gente atrasada e embrutecida. Mas com essa gente não se pode alcançar vitória nas guerras de conquista, e esse mesmo povo, sem conhecimentos elementares, não pode trabalhar nas máquinas. A concorrência entre os capitalistas, nas condições do progresso técnico, a corrida armamentista, etc., por outro lado, a luta dos operários e camponeses por sua instrução, obrigam a burguesia a proporcionar aos trabalhadores pelo menos algumas migalhas de conhecimentos (KALÍNIN, 1949, p. 88).

Compreendemos que foi nessa perspectiva que o Projeto João-de-barro foi implementado, como instrumento de contribuição no processo de modernização da agricultura no campo maranhense, supondo que os empresários agrícolas iam valorizar a escolarização.

⁸⁹ Cabe lembrar que a CONTAG pleiteou recursos do MOBRAL, demandando a inclusão de noções de sindicalismo nos cursos ministrados, com elaboração de cartilha feita pela própria CONTAG. Além disso, disponibilizava espaços para funcionamento de sala de aula.

Mas, parafraseando Arroyo (1982), parece que escola do Estado, expressa através do Projeto João-de-barro para formar/instrumentalizar os camponeses, não considerou como necessária a escola. Mediante essa situação, torna-se necessário averiguamos como esse processo altera a luta de classes no campo.

No plano das lutas populares, a correlação de forças no campo foi favorável ao grande capital e repressiva às lutas dos camponeses. Foi o período em que lideranças sindicais mais atuantes foram perseguidas, outras presas e submetidas a diversas formas de violência, evidenciando que as promessas de campanha de livre funcionamento dos sindicatos feitas pelo candidato eleito não lograram êxito; ao contrário, o que aumentou a repressão.

Para Asselin (1982), foi nesse período que ocorreu a organização dos aparelhos repressivos do Estado e de organização do crime e suas ramificações que tomaram corpo como parte do projeto de apropriação das terras, sobretudo da região de Pindaré. Nesse contexto, a grilagem ocorreu de forma planejada, acobertada e incentivada pelo próprio governo.

O discurso em torno da Reforma Agrária foi substituído pelo da colonização, da ocupação dos espaços vazios, da transformação tecnológica da agricultura tradicional. Para concretização dessas medidas, foram implementados projetos especiais, tais como o Programa de Redistribuição de Terras e Estímulos à Agroindústria do Norte e do Nordeste (PROTERRA) e o Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL).

No começo dos anos de 1970, o Estado passou a adotar a expressão do modelo de desenvolvimento adotado no país de integração (consenso, consentimento) ao capital internacional em sintonia com o discurso do Banco Mundial que compreendia essa forma de desenvolvimento como estratégia de melhoria das condições de vida da população camponesa. Foi, portanto, seguindo essas diretrizes do Banco Mundial, que foram implementados projetos, como o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE)⁹⁰, em diversas áreas, entre elas, a Pré-Amazônia maranhense.

Em vista do caráter autoritário do regime, reforçaram-se as alianças das oligarquias rurais locais com o Estado, mas conciliando interesses dos grupos mais tradicionais aos que

⁹⁰De acordo com Carvalho (1985), as ações previstas para o POLONORDESTE compreendiam trabalhos de infra-estrutura agrícola (estradas vicinais, eletrificação rural, armazenamento, perfuração de poços e construção de açudes, em nível de propriedade e implantação de sistemas de pequena irrigação, com base em métodos convencionais ou não); serviços agrícolas (assistência técnica e extensão rural, crédito rural, pesquisa e experimentação agrícola e serviços de mecanização agrícola); oferta de insumos modernos (sementes melhoradas, fornecimento de reprodutores e matrizes melhoradas, venda de equipamentos, adubos e defensivos agrícolas a preços subsidiados, por empresas estaduais de desenvolvimento agrícola); apoio ao cooperativismo; e formação de recursos humanos.

tratavam de se modernizar. Foi, também, o período em que as políticas de combate às secas começaram a ser reorientadas no sentido de garantir ao governo central maior legitimidade e poder na região, mediante a concessão de privilégios aos grandes proprietários de terra, revelando que o processo de modernização da agricultura conduzida pelo Estado não alterou a estrutura fundiária.

O Maranhão, também seguiu essa mesma trajetória. Arcangeli (1987) destaca que a estratégia em nível do planejamento agrícola, adotada pelo Estado, se expressou através da modernização do setor primário com foco na pecuária de base empresarial, ao mesmo tempo que promovia a abertura de terras disponíveis aos projetos de colonização, que fossem capazes de absorver famílias camponesas provenientes das áreas de conflitos no Estado, em particular da Baixada Maranhense, do vale do Itapecuru e do Mearim.

Dessa forma, à ocupação da Amazônia ocorreu em forma de subordinação aos interesses do capital e não mediante critérios sociais, contribuindo com o agravamento do fenômeno da grilagem de terras que se intensificou a partir da década de 1970, retomando as tensões sociais no campo.

A esse respeito, Sorj (2008, p.88-89) lembra que

Os processos de valorização da terra e a impossibilidade dos camponeses de oferecer uma resistência organizada determinaram que esse período se caracterizasse por uma ofensiva geral contra os pequenos produtores, em particular naquelas áreas onde, através de infra-estrutura, incentivos fiscais ou programas especiais, o Estado favoreceu uma rápida valorização das terras. A luta de classes na Amazônia centrada na luta pela terra coloca a atuação (ou falta de atuação) do Estado de forma imediatamente clara, ao mesmo tempo em que modifica o papel dos camponeses na conformação das novas estruturas produtivas.

Porém, não eliminou as lutas no campo. E mesmo diante da impossibilidade de criar organizações autônomas e de institucionalizar as lutas dos trabalhadores rurais, estas continuaram a existir, sobretudo na região com sindicato atuante como foi o caso de Pindaré-Mirim, cuja liderança foi presa, em 1972, e submetida a diversas formas de torturas.

Foi nesse contexto de intensificação dos conflitos pela terra que foi criada a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Estado do Maranhão (FETAEMA) em 1972, mesmo tendo havido tentativas anteriores para sua criação, conforme relata Santos (2010). A partir da criação de sindicatos rurais, aos municípios de Santa Luzia, Pindaré-Mirim, Vitória do Mearim, Bom Jardim, Lago Verde e Altamira, surgiu a ideia de criação de uma Federação dos Sindicatos de Trabalhadores Agrícolas; foi quando demandaram ao MEB um curso sobre como criar uma federação. Para tanto, contataram com outros sindicatos fundados pelo MEB

em outros municípios e pela Associação dos Trabalhadores Agrícolas do Maranhão (ATAM). Esta, que dispunha da maioria dos sindicatos rurais, impôs dificuldades para a criação da federação. Na interpretação de Santos (2010), essas dificuldades eram postas porque a ATAM considerava que os sindicatos fundados pelo MEB eram ligados aos latifundiários.

Apesar do impasse em torno da criação de uma federação no Maranhão, a CONTAG já atuava no estado, porém sua atuação ficava mais restrita às questões de caráter legal. Santos (2010) lembra que havia recomendação por parte da Confederação para que o sindicato começasse a cobrar dos camponeses sindicalizados, ou não, o imposto para o FUNRURAL, criado em 1971, como condição para que os trabalhadores tivessem acesso aos benefícios assistenciais do governo federal.

A CONTAG também realizava cursos sobre o novo sindicalismo e as novas leis do Ministério do Trabalho, enveredando esforço em fazer com que os sindicatos se ajustassem às novas regras postas pelo governo federal, confirmando sua atuação legalista enquanto órgão máximo de representatividade dos camponeses. Na interpretação de Ramos (2011), a CONTAG se colocou numa posição de colaboradora com o regime militar para evitar possíveis repreensões e censuras, além de adotar como principal característica o legalismo que ganhou maior dimensão com o Programa de Assistência ao Trabalhador Rural-PRORURAL⁹¹, criado em 1971.

Nessa mesma perspectiva, Sorj (2008) lembra que se a CONTAG foi subordinada ao Governo federal, e por ele castrada, o mesmo não correu com a Confederação Nacional de Agricultura (CNA), enquanto órgão representativo do patronato rural, que, aliás, cresceu em poder com o golpe de 1964.

No Maranhão, a atuação da CONTAG, também, foi marcada pelo legalismo, conforme fica expresso no relato de Santos (2010), que, ao buscar o apoio da CONTAG para o reconhecimento oficial do sindicato rural de Pindaré, não o obteve, destacando que em uma das vezes que foi levar a ata para registrar a fundação do sindicato na Delegacia do Trabalho, foi informado pela Confederação que, além da ata, ainda tinha que apresentar:

O atestado de suas intenções, dado pelo delegado municipal (o chamado atestado ideológico). Tem que trazer um atestado do prefeito que o sindicato foi fundado em tal hora. [...] na CONTAG me disseram ainda assim: para vocês terem direito tem que pagar o Funrural. O governo dá uma assistência através do sindicato. [...] quem paga o imposto não é apenas o associado; todos os trabalhadores que estão na região do município, sindicalizados ou não. Você tem que cobrar imposto sindical deles obrigatoriamente (SANTOS, 2010, p. 174-5).

⁹¹ PRORURAL, oferecia assistência médica e seguridade social aos camponeses, conforme previa o ETR, em 1977, o PRORURAL foi integrado ao Serviço Nacional de Previdência Social –SINPAS.

Quando a FETAEMA iniciou suas atividades, o estado do Maranhão estava sendo governado por Pedro Neiva de Santana. O referido governo teve como foco a pecuária de corte voltada para a exportação, intensificando ainda mais a grilagem. Essa situação continuou no governo seguinte, aumentando ainda mais o conflito por terra que se espalhou para outros municípios do estado, conforme fica expresso no seguinte relato de uma das lideranças sindicais que chegou ao Maranhão em 1972:

Era um período em que já existiam vários conflitos de terra, na cidade de Esperantinópolis explodiu conflitos, mas, os trabalhadores tinham já na época bastante coragem de resistir. Eu me lembro que minha primeira atividade aqui na federação foi participar de um ato público na Praça de Esperantinópolis contra a violência no campo e reivindicando Reforma Agrária [...] tinha duas mil pessoas do campo ali naquela praça protestando e vários dirigentes sindicais presentes, não só da região, mas também da CONTAG, tinha trabalhadores que estavam em um curso aqui em São Luís, aproveitaram o convite e foram todos para Esperantinópolis (SALES, 2020).

O depoimento chama atenção para um quadro de intensos conflitos por terra, mas também revela a resistência e organização dos trabalhadores através do sindicato rural. Cabe lembrar que os sindicatos rurais já vinham mobilizando trabalhadores para a realização de passeatas e atos públicos, reivindicando a Reforma Agrária como saída viável para a solução de problemas vivenciados no campo.

Mas, se por um lado os conflitos aumentaram, por outro, os camponeses resistiam e ganhavam apoio de forças de esquerdas. Na compreensão de Barbosa (2006), o ano de 1978 marcou o início de uma forte reorganização de forças das esquerdas no Maranhão, com o surgimento de lideranças políticas, como Haroldo Sabóia, Ananias Neto, aos quais se somavam setores da esquerda ligada à Igreja Católica.

Aliás, o importante papel desempenhado por essa Igreja, através dos CEBs, no apoio à luta dos camponeses, se deu inclusive na formação política de lideranças, conforme este depoimento de uma liderança da época:

Cheguei a Esperantinópolis no Maranhão em 1972, para fundar o Sindicato dos Trabalhadores Rurais; eu tinha passado, por um processo junto com a Igreja Católica. Em Recife, com a presença de Dom Hélder, foi criada uma formação de padre do campo e ele chamou isso de teologia da enxada; foram formados 17 padres do Nordeste: dois eram da minha região, um do Piauí e outro do Maranhão. Eu digo da minha região porque nessa época eu já era diretor da ACR e fazia parte da Comissão de Direção do Piauí e do Maranhão, nós éramos três. E então, logo eu fui convidado por esses padres e seminaristas para, segundo eles, ser o professor deles. Aí de cada três em três meses eu ia até Recife, passava oito dias. Iam pessoas ligadas à luta do campo de vários lugares do Nordeste (VILA NOVA, 2019).

No Maranhão, em algumas regiões, como São Luís Gonzaga, região Tocantina e Bico do Papagaio, setores progressistas da Igreja foram bastante atuantes, principalmente através da CPT e Cáritas brasileira. A liderança camponesa (2019) entende que o apoio dado por setor da Igreja católica no combate à violência, através da Teoria da Libertação, “desamarrou a luta se transformando numa espécie de combustível para que o motor funcionasse” e ao sindicato rural coube a unificação da classe por meio da organização da luta contra os exploradores e contra o capital.

Sobre as possíveis causas dessa forte influência de setores da Igreja no meio rural, Raposo (1999, p. 183) menciona que foi, por um lado,

Em função da decisão tomada pela facção adepta da Teologia da Libertação, constitutiva da “igreja popular”. Por outro lado, é explicada pelo fato de, no período ditatorial, ter sido ela a única instituição sólida capaz e em condições de abrigar, proteger, captar e desenvolver anseios da participação popular. Anseios estes que irrompiam, contraditoriamente, num contexto que permitia ao Estado investir selvagememente contra a frágil sociedade do Brasil e de muitos países da América Latina. [...] portanto, a igreja católica pôde e soube ser uma via alternativa para a retomada do processo organizativo e conscientizador das camadas populares.

Sem a pretensão de minimizar a influência de setores da Igreja Católica no processo de organização da luta pela terra, contudo, uma observação importante é relatada pelo próprio Santos (2010, p. 258), enquanto liderança, ao mencionar que no processo de mobilização dos camponeses para criação do sindicato rural de sua região não se discutia religião: “nós discutíamos os problemas que afetavam o povo”. Portanto, era em torno dos problemas vivenciados que se aglutinaram as religiões, não apenas a católica, mas também a protestante.

Voltando aos conflitos por terra, para Vila Nova (2019a), eles se intensificaram ainda mais, a partir da ação da COMARCO, que, subsidiada pela Lei de Terras, vendeu terras aos fazendeiros a preços irrisórios, e uma vez as terras vendidas, tratava-se logo de desapropriá-las utilizando-se de diversas formas de violência para expulsar os camponeses.

Na interpretação de Asselin (1982), a mentalidade dessa Lei foi enunciar que o camponês maranhense era atrasado e rudimentar, por isso, só os capitalistas poderiam ser vistos como modernos, e a eles caberia a tarefa de promover o desenvolvimento do campo. Dessa forma, ela jogou o Maranhão no centro da nova realidade política nacional, e para cumprir esse objetivo os sindicatos dos trabalhadores rurais tinham que ser silenciados, havendo, portanto, uma perfeita sintonia com a ideologia da Segurança Nacional. Ademais,

Quem reclamasse direito, mesmo de lei, quem denunciasse injustiças, quem se organizasse quem ajudasse o povo a se organizar, quem pensasse com a própria cabeça etc., passaria a ser olhado como inimigo [...] e o capital passou a ser considerado e tratado como o grande amigo da pátria (ASSELIN, 1982, p.149).

No que se refere à Reforma Agrária, esta, por ser pensada como uma questão de segurança nacional durante o regime militar, o Estado buscou, conforme salienta Almeida (1980), não se empenhar em realizá-la, mas sim, em mobilizar os grupos de poder regional, geralmente constituídos por fazendeiros e aliados políticos para fortalecer as medidas de cunho autoritário e repressivo contra os camponeses e suas entidades representativas.

Basta lembrar que durante a vigência do regime militar não esteve em jogo nenhuma proposta de transformação básica da estrutura fundiária, o que se viu foi uma simbiose crescente entre os interesses do capital e as estratégias de manutenção da estrutura fundiária, tendo em vista que,

No segundo período, que se estende de 1970 a 1973, a proposta de uma reforma agrária é substituída por programas localizados, orientados a resolver o problema fundiário em localidades específicas, e, com um instrumental puramente técnico-administrativo. Finalmente, no terceiro período, que vai de 1973 a 1978, a preocupação com a distribuição de terras fica totalmente marginalizada; invertem-se os termos do discurso sobre o problema fundiário, como sendo este não mais causado pelo latifúndio, mas sim pelo minifúndio (SORJ, 2008, p 55).

Para tanto, o INCRA como órgão fundiário foi esvaziado sob a alegação de que era ineficiente, principalmente, quanto à questão de resolução de conflitos. Aparentemente, parecia até que o governo estava endossando as críticas feitas pelo movimento sindical e pelas agências da Pastoral da Terra, que se queixavam da inoperância do INCRA. Sob essa alegação, foi atribuído à Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional, órgão ligado diretamente à presidência da república, amplo poder para resolver as questões referentes à Reforma Agrária.

Concretamente, o que ocorreu foi o deslocamento das questões referente à luta pela terra de um órgão “especializado” para outro, de caráter repressivo, do Estado. No que refere ao aumento dos conflitos por terra, Almeida (1980, p.21) assim relata:

O relatório sobre os conflitos de terra no Maranhão apresentado pela CONTAG ao Ministro da Justiça, em fins de agosto de 1979, faz referência explícita a "um clima de guerra dominando a região, onde a cada combate, as vítimas das violências, os trabalhadores são os únicos que sofrem a ação policial, pois somente eles iam presos, enquanto os seus algozes continuam desfilando livre e impunemente pelas ruas, praticando novas violências e arbitrariedades.

Considerando que a década de 1980 foi o período de enfrentamento à repressão do regime militar, enfrentamento de grileiros e latifundiários no contexto nacional, vejamos como esse movimento se expressou e ainda se expressa no campo maranhense.

No Maranhão, o governo estadual tratou de atuar no sentido de minimizar a influência das agências pastorais, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT)⁹² por exemplo, dos sindicatos rurais no campo, por meio da Comissão Estadual da Terra (CETER), instituída pelo Decreto 7.612/1980, seguindo as mesmas orientações do GETAT na regularização fundiária. Com essa medida, pretendia ampliar suas bases político-partidárias, por meio do apoio dos fazendeiros locais.

No âmbito da educação, o Projeto João-de-barro, de acordo com Ribeiro (1985), foi reformulado para desenvolver ações conjuntas com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO),⁹³ com o objetivo respectivamente, de alfabetizar e preparar mão de obra para o setor primário, com o intuito de promover a modernização, logo, caberia à educação colaborar nessa tarefa.

Ribeiro (1985) lembra que a implantação do Mobral foi feita em povoados de atuação do projeto João-de-barro, aproveitando-se tanto das instalações físicas quanto dos monitores e dos egressos. Além disso, para se adequar às diretrizes da Lei de nº 5.692/1971, que reformulou as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo grau, esse Projeto foi reformulado para ofertar somente as quatro primeiras séries do ensino primário, distanciando-se totalmente de sua concepção de origem e reduzindo ao ensino do ABC.

Dessa maneira, o processo de desenvolvimento, desencadeado no campo maranhense para ajudar na materialização do projeto “Maranhão Novo”, não beneficiou os camponeses, considerando que as relações de trabalhos continuaram e (ainda continuam) com alto grau de exploração e muitas vezes realizadas em condições degradantes, fruto da herança escravista. O caráter trágico dessa situação se expressa nas palavras de muitos pais: “Não quero essa vida para os meus filhos, ou, “Estudem para não terem a mesma vida que seus pais”. Ainda que elas reverberem a educação como oportunidade de melhoria das condições de vida em detrimento de instrumento de transformação, demonstram a importância da educação para a classe trabalhadora, quer no campo quer nas cidades.

Se a partir da década de 1970, os movimentos sociais e sindicais, apesar de toda repressão imposta, reorganizaram-se para pressionar por uma abertura política, na década de

⁹²A CPT foi criada em 1975, como estratégia de reposta à grave situação vivida pelos camponeses, posseiros e trabalhadores submetidos às condições análogas ao trabalho escravo.

⁹³ O Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial - PIPMO foi criado pelo Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963, vinculado ao Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura.

1980, a luta pela redemocratização agregou e uniu diferentes segmentos da sociedade. Nesse contexto, as formas de lutas em defesa da educação pública e o próprio sentido da educação já não podiam ser os mesmos de décadas anteriores e, considerando que a redemocratização da sociedade e a educação são entidades reais e, processos concretos interdependentes (FERNANDES, 2020), analisaremos a seguir como a luta pela terras e articula com a defesa da Educação do Campo no território maranhense.

4.3 A Luta de Classes e a Educação Rural no Contexto da Redemocratização no Maranhão nos anos de 1980

A primeira observação a ser feita é que o processo de redemocratização da sociedade brasileira se constituiu um paradoxo, ao não fazer uma ruptura com o regime anterior, embora, como saliente Fernandes (1986, p.93), a ditadura tenha sofrido uma derrota. Todavia, foi uma derrota que se caracterizou pela autopreservação das forças conservadoras.

Dreifuss (1989) assinala que a presença de militares ocupando diversas pastas transformou o Palácio do Planalto em “palácio fardado:” “E se, porventura o Presidente Sarney dispensasse os militares lotados no Palácio do Planalto ficaria, perderia seus trinta auxiliares pessoais”. Mas, para a classe trabalhadora, o processo de redemocratização representava a possibilidade de conquista de direitos, primeiramente, pelo direito de reivindicar os direitos.

No Maranhão, de acordo com Dreifuss (1989), a Regional da UDR, sob a presidência do fazendeiro Rubens de Jorge Melo, arrebatou vários associados, tendo na figura do ex-governador Luiz Rocha, fazendeiro da região do Vale do Mearim, não por acaso, palcos de violentos conflitos por terra no Estado, um de seus heróis. Contudo, os conflitos por terra já vinham se acirrando desde o governo de João Castelo, que assumira em 1978 o governo do Estado, escolhido por sua fidelidade ao regime militar.

Em seu governo, as ações das delegacias de terras, Secretaria de Agricultura, INCRA e da COMARCO para beneficiar o desenvolvimento de empresas nacionais e multinacionais nas, sobretudo, nas áreas cobiçadas pelos projetos agropecuários, aumentaram ainda mais os conflitos por terra no campo. Essas empresas recém-chegadas se colocaram como responsáveis pelo desenvolvimento econômico e pelo reordenamento da população local, em função do Projeto Grande Carajás, por isso, reivindicaram o apoio do Estado. (ASSELIN, 1982).

Apesar da truculência da atuação da UDR, enquanto entidade representativa dos interesses dos latifundiários, que tentava de várias formas inviabilizar qualquer proposta de Reforma Agrária, a classe camponesa não ficou paralisada; esta, também, organizou suas estratégias de luta. Para tanto, a reorganização de forças de esquerda, a partir do retorno de lideranças políticas que se encontravam em exílio, deram importantes contribuições para a reorganização das lutas populares.

No Maranhão ocorreu o retorno de Manoel da Conceição, em 1984, liderança que teve importante papel na organização das lutas camponesas com a criação de sindicato rural na região de Pindaré-Mirim. O contexto era de ampliação da luta, pois se antes a luta girava em torno da resistência em permanecer na terra, depois passou a ser pela conquista da terra, pelas condições de nela permanecer, incluindo o direito ao acesso à educação.

A ampliação da luta, na compreensão de Vila Nova (2019), se expressava no tripé em que estava ancorada: ideológico, subsidiado pela teoria da luta de classes; a fé, como expressão do evangelho, e a defesa e segurança da luta. Esses pilares não eram separados e existia uma ligação intrínseca entre eles, um dependendo do outro. Os impasses e os desafios, vivenciados no âmbito das lutas na década de 1980, requeriam também o aumento das estratégias de resistência por parte da classe trabalhadora. Se, anteriormente, a luta sindical girava em torno dos problemas imediatos, os camponeses passaram a ter compreensão da necessidade de que era preciso ampliar a luta.

Entretanto, para isso, era necessário entender que um dos maiores antagonismos inerentes aos interesses de classes estava entre os camponeses e os latifundiários; estes últimos, representantes do capital. Mas, se considerarmos que a maioria dos camponeses eram analfabetos, essa contradição não estava explícita no nível da consciência política, o que dificultava a elaboração de uma concepção de mundo diferente da concepção dominante que lhes foi apresentada.

Gramsci (1981) em referência à sociedade capitalista sublinha que a superação de uma concepção ideológica só pode ocorrer quando as massas adquirem conhecimento e a consciência que as faça entender a necessidade dessa superação; isso pode ocorrer pela via do conhecimento. Logo, o conhecimento que interessava aos camponeses é aquele que ajuda a desvelar as formas preponderantes de dominação, exploração e humilhação.

Embora o autor tenha visto a classe trabalhadora como sendo capaz de desenvolver a consciência de classe, percebeu, também, que muitos seriam os obstáculos a serem enfrentados, visto que para ele o controle da consciência é uma área de luta política tão importante quanto o controle das forças de produção. Afinal para ele, a arena da consciência é

uma das principais expressões das lutas entre as classes dominantes e dominadas. Por essa razão, defendia que a organização dos trabalhadores e dos camponeses poderia se constituir em um espaço de produção de uma nova cultura, com normas e valores de uma nova sociedade.

A partir dessa compreensão, tendo como referência outros estados, foi implantado o Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural (CENTRU) no município de Imperatriz, como forma de expressão do reconhecimento da importância do conhecimento para a organização da luta dos camponeses, considerando que toda luta necessita de uma natureza política e ideológica,

A liderança Manoel da Conceição relatou em depoimento à Comissão de Direitos Humanos, em maio de 2012, que desde sua inserção no MEB, através de curso sobre sindicalismo rural, começou a entender a existência da luta de classes, independentemente de conhecê-la ou não. Desde então, foi adquirindo a consciência de classe e qualificando sua atuação.

De acordo com Lukács (2003), essa consciência não é dada imediatamente; ela é produto da luta de classes, e as condições para que

Os interesses de uma classe possam se afirmar são muitos freqüentemente criados por intermédio da violência mais brutal, mas é justamente na questão da violência, nas situações em que as classes se enfrentam na luta pela existência, que os problemas da consciência de classes se constituem os momentos finalmente decisivos (LUKÁCS, 2003, p.145).

No campo maranhense, foi em torno das necessidades imediatas que os camponeses começaram a construir seu processo de resistência, mas, à proporção que as condições apontavam para a necessidade de se ultrapassar as reivindicações imediatas no sentido da construção de um projeto de classe, novos desafios foram postos, dentre eles, luta de classes aliado ao reconhecimento de que construir um projeto de classe não é tarefa fácil nem imediata; exige compromisso de classe, construção, reconstrução e consciência das contradições, uma vez que,

[...]. Se a consciência se move é porque há contradição e a contradição que move a consciência é aquela que se expressa, neste momento do movimento, entre a necessidade da sobrevivência (aqui em um sentido mais amplo que apenas a sobrevivência física do ser social) e a função do organismo humano como parte fragmentada do processo de trabalho do capital na valorização do valor, o que não é senão a mediação prática concreta da contradição entre o avanço das forças produtivas materiais e as relações de produção. (IASI, 2006, p. 116).

Para Iasi (2006), são as contradições que podem fazer com que em determinado momento a consciência avance, tendo em vista que a consciência é processo em constante movimentação. É nessa perspectiva que Vila Nova (2019a) ressalta a importância do conhecimento para distinguir a classe explorada dos exploradores, pois, sob seu ponto de vista,

Não existia esse entendimento, a não ser dos que estudavam os livros de Marx e outros autores, mas no meio do povo, não existia essa divisão; o povo não sabia que era uma classe explorada, pensava que era sem sorte por trabalhar tanto e não conseguir nada. (VILA NOVA, 2019a).

Embora não seja o conhecimento da luta de classes que fará a consciência revolucionária, e sim a ação prática, o processo real de produção da vida, a reflexão teórico-prática se constitui uma possibilidade da leitura de mundo, logo, ajuda na organização e no fortalecimento da luta. Bogo (2010) explicita que as lutas populares ou sindicais se constituem na escola primária da luta de classes e, por ser aberta, ela consegue agregar pessoas com poucas experiências e pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade, sendo esta a condição da maioria dos camponeses do campo maranhense.

Tal situação tornava ainda mais desafiadora as ações das lideranças do movimento e dos próprios camponeses de um modo geral, requerendo o desenvolvimento de estratégia para mobilizá-los. Nessa direção, Vila Nova (2019a, p. 78) recorda que uma de suas primeiras atividades em Pindaré, com Manoel da Conceição, foi participar de uma gincana, como uma das estratégias de mobilização dos camponeses para debater e estudar sua própria realidade. E acrescenta:

Contávamos casos de expulsão ocorridos nos locais onde cada um morava. Aquelas pessoas geralmente estavam morando entre a cerca de arame do fazendeiro e a BR 222, ouvindo o boi urrar de barriga cheia e os seus filhos chorando de fome. Eram muitos depoimentos. Cada um mais comovente que o outro. Os lavradores, na sua maioria, não se conheciam, nesses dois dias juntos, percebiam que todos viviam a mesma realidade. Isso lhes deixava cada vez mais solidários e comprometidos com a causa. [...] Aos dois dias de estudos, Manoel da Conceição encerrava o encontro com palavras de esperança e encorajamento. Deixava todos sensibilizados. Marcávamos então outra gincana e cada companheiro se comprometia a trazer amigos. Fazíamos uma espécie de abraço coletivo para, então, partirmos para nossas casas.

O depoimento revela a importância de se utilizar de diferentes estratégias para organizar a luta, pois, como salienta Peloso (2012), o que define a forma de organização de um movimento são seus objetivos, suas táticas e estratégias para elevar o nível de consciência

e mobilizar o conjunto da classe, visando alcançar seus objetivos e, no caso dos camponeses, era e ainda é a organização da luta para a conquista da terra e sua permanência nela.

Para tanto, foi necessário aglutinar camponeses que vivenciavam os mesmos problemas, para aproximá-los e organizar a resistência, “pois uma ação coletiva coloca as relações vividas num novo patamar, vislumbrando possibilidades não apenas de revoltar-se, contra as relações de exploração, mas, de alterá-las”. (IASI, 1999 p. 34). Neste caso, a defesa da luta depende do compromisso de classe.

Dessa forma, fica clara a importância da teoria revolucionária para dar qualidade e elevar o nível da ação política, inclusive permitindo identificar a ideologia subjacente ao contexto. Nesse aspecto, Gramsci (1986) salienta que existe uma relação entre as ideias apropriadas e a forma de ação e do comportamento dos sujeitos em luta, não expressem as classes, podem se constituir em um campo particular de batalha no qual se pode ganhar apoio para o fortalecimento da luta.

Mas, para isso, o desafio era como conseguir reunir camponeses em um mesmo espaço, considerando as inúmeras dificuldades que iam, desde a distância geográfica, estradas precárias, falta de transportes, ausência de meios de comunicação popular escrita ou falada⁹⁴ e o analfabetismo. Essa situação contribuía para o isolamento dos camponeses. Além disso, o desafio agora já não era só de permanecer na terra, mas o de conquistar terras, o que requeria o desenvolvimento de novas estratégias. Foi nesse contexto, que a necessidade do conhecimento se apresentou como perspectiva de classe. Daí a necessidade do estudo para a classe trabalhadora, de modo ajudá-la a desvelar e trabalhar com as contradições postas pela sociedade capitalista.

Novamente recorremos a Gramsci (1986), para quem o sentimento, a experiência pessoal e a percepção empírica imediata são, geralmente, características predominantes em pessoas que dispõem de pouca ou nenhuma escolarização. Além disso, às vezes ainda figura entre elas uma antipatia pelo oficialismo, como se esta não fosse uma das formas pela qual o Estado é percebido.

Nesse aspecto, Vila Nova (2019a) enfatiza a importância da leitura do livro do Padre Victor Asselin, sobre a grilagem de terras e corrupção em terras de Carajás, publicado em 1982. Para ele, a leitura do livro os ajudou a entender que os despejos, as expulsões e os

⁹⁴ Santos (2010) aponta que, nesse período, o meio de comunicação mais utilizado pelos camponeses eram jornaizinhos clandestinos que circulavam em diversas regiões, mas, mesmo assim, com bastante atraso. Os outros jornais existentes na capital propagavam informações burguesas, que não tinham nada a ver com a realidade deles e reafirmava que os camponeses precisavam de instrumento em que os ouvissem, que apontassem quais suas dificuldades e seus problemas.

assassinatos de trabalhadores rurais eram realizados com o apoio do Estado e a compreender que seus os adversários estavam em diferentes espaços (Executivo, Legislativo e Judiciário). Todavia, entendemos que foi a luta e a organização política que engendraram sua formação enquanto intelectual- povo.

Pedrosa (2012, p. 20) destaca que no Maranhão a concentração de renda e a expulsão do trabalhador do campo têm um componente institucional fortíssimo: “O sistema de justiça criminal (o aparato da segurança pública, o Ministério Público e o Poder Judiciário), ainda funciona como instância de legitimação da violência no campo”. Articulados ao Estado os latifundiários agiam com força e repressão, a exemplo da UDR, que corroborou o aumento da violência no campo maranhense, conforme é destacado a seguir pela liderança sindical (2019):

Para mim foi o período em que se intensificaram os conflitos e se aprofundaram ainda mais a partir dos anos de 1985, na chamada Nova República, já no período da transição, com a criação da UDR, por conta da organização dos fazendeiros. Eles se organizaram e contrataram milícias privadas, mas, nem todo mundo sabia, pois havia um projeto de Reforma Agrária que foi anunciado, mas, também, houve resistência por parte dos camponeses que passaram a resistir cada vez mais. (VILA NOVA, 2020).

Nesse sentido, Bogo (2010) alerta que não é a classe trabalhadora quem escolhe seus inimigos, mas o capital é quem os coloca frente à frente e o que trabalhadores podem decidir é, se e como enfrentá-los; e o conhecimento da causa amplia e ilumina o horizonte da luta. O processo de ampliação da luta passa pelo conhecimento da causa. Ocorre que durante o regime militar as lutas ficaram muito localizadas, o que dificultava sua visibilidade social.

Na perspectiva de dá visibilidade à luta pela terra no campo, Vila Nova (2019) ressalta que um dia foi convidado para dar uma palestra na universidade, e naquela ocasião falou da luta no campo, da grilagem de terras, dos milhares de camponeses que passavam fome com seus filhos, da necessidade de mobilização para reverter essa situação e da contribuição de professores, estudantes e artistas. Logo, percebeu que dar visibilidade à luta é abrir possibilidades de novos horizontes, inclusive para atuação dos próprios intelectuais.

Vila Nova (2019) ainda diz que a partir daí o horizonte da luta se ampliou. Alguns desses sujeitos ouvintes passaram a colaborar com a luta no campo pelos camponeses, inclusive indo até à comunidade para conhecer o projeto-base para a Reforma Agrária que estava sendo implantado em algumas áreas. Além do ambiente acadêmico, o debate foi realizado também em outros espaços e, além disso, os meios de comunicação começaram a

divulgar nomes de camponeses que estavam marcados para morrer e dar visibilidades aos atentados e assassinatos no campo.

No âmbito da questão ideológica, a partir década de 1980, a luta pela terra no campo maranhense ganhou um novo elemento: o partido político passou a compor com o sindicato rural e a Igreja o tripé de ancoragem da luta, de modo que

A Teologia da Libertação da Igreja Católica desamarrou a luta e apontou para a construção de um novo reino. Era uma espécie de combustível para que o motor funcionasse. O sindicato fazia a unificação da classe, decretava guerra contra a exploração e media forças contra o capital. No partido político, estava o centro do debate e da formulação de proposta. Não acreditava que o poder se conquistaria com o voto, mas acreditava que a eleição abriria caminho [...]. (VILA NOVA, 2019a, p. 56).

A criação do Partido dos Trabalhadores (PT) teve influência da teoria gramsciana de partido, uma vez que Gramsci (1986) defendia que o partido político se constitui na possibilidade de, através da participação nas eleições, a classe trabalhadora conseguir representatividade dentro do parlamento; também cabia ao partido a tarefa de oferecer a formação de seus quadros e a preparação de dirigentes. Contudo, Gramsci não se limita ao partido que se organiza pela via parlamentar.

Na compreensão de Fernandes (2020), o PT deveria atuar em três frentes: na criação de uma democracia dando voz aos excluídos e oprimidos, nas reformas sociais necessárias e na criação de um projeto histórico socialista para um Brasil pluralista, como condição para se desvencilhar do populismo. No âmbito da educação, esta deveria ser vista numa perspectiva de classe, ou seja, tratava-se vincular o processo do conhecimento científico e cultural com as lutas da classe trabalhadora.

Assim, o PT foi ganhando espaço entre os camponeses pela sua capacidade de formular ideias e estratégias, daí, o porquê de a liderança o considerar como o centro do debate e de formulação de propostas. Estas características do partido fez com que no Maranhão sua composição inicial fosse sua grande maioria formada por trabalhadores rurais, que o receberam com esperança de que abriria novas perspectivas para a luta pela terra, principalmente no plano institucional.

Outro elemento importante para o fortalecimento no âmbito ideológico da luta foi a retomada de sindicatos rurais que estavam nas mãos de “pelegos,” visto que, com o processo de redemocratização tinha-se a volta das eleições para composição de diretorias sindicais, oportunidade para a conquista de sindicatos em áreas de conflitos e para alinhar suas ações em função da mobilização e organização da luta.

De acordo com Vila Nova (2019), a retomada da direção de sindicatos rurais por trabalhadores comprometidos com a luta, a criação do CENTRU e a divulgação da luta em diferentes espaços deu um novo impulso à organização da luta pela terra.

O segundo pilar se apresentava por meio da fé, como expressão do evangelho baseada na Teologia da Libertação, que, a partir dos anos de 1980, assumiu uma nova configuração baseada nas discussões da Conferência Episcopal de Puebla realizada em 1979, no México. Esta, apesar de se configurar como espaço de disputas entre setores conservadores e progressistas da Igreja, os primeiros tentando restringir a participação dos segundos, conseguiram chegar a um consenso em torno da opção pelos pobres.

Cabe lembrar que, desde a década de 1970, Dom Hélder Câmara juntamente com outros bispos, haviam elaborado e divulgado documentos em que faziam uma análise da situação socioeconômica da região Nordeste e apontavam responsáveis pela miséria, destacando dentre eles, o latifúndio e o descaso político.

Desse modo, a Teologia da Libertação foi se transformando na possibilidade de se fazer uma reflexão sobre o pobre e a pobreza à luz do evangelho. Nessa nova leitura, segundo Gutiérrez (2000), era preciso que o pobre deixasse de ser visto de forma individual (sujeito que não tem sorte, sofredor) para pertencer a uma coletividade social, a dos oprimidos, para poder desenvolver a consciência política, o que ocorreria quando os pobres tomassem consciência de seu papel enquanto sujeito de transformação do mundo.

Foi quando, através da Teologia da Libertação, a Igreja começou a juntar pessoas para debater ações concretas para transformar e com a compreensão de que só se avançaria na luta junto com a massa. Para tanto, era necessário ir modificando seu pensamento e, ao mesmo tempo, introduzindo novos estudos através de experiências concretas de luta.

Na compreensão de Vila Nova (2019), com a Teoria da Libertação houve o entendimento de ir para além da alma para se libertar das formas de opressão, mas, para poder transformar era necessário conhecer essas formas de opressão. No campo maranhense, lideranças mais atuantes tiveram formação com esse teor libertário, daí a compreensão da fé como expressão de um dos pilares da luta camponesa.

O terceiro pilar da luta, se expressa através da coletividade dos camponeses, uma vez deflagrada a luta e sabendo que não poderiam contar com o apoio do Estado, que estava do lado dos latifundiários, precisavam proteger uns aos outros, em qualquer movimento de luta; reconhecendo ser preciso proteger as pessoas, pois sem elas não haveria organização nem história (BOGO, 2010).

Esses pilares foram fundamentais para o fortalecimento da luta camponesa pela terra no campo maranhense, que ganhou um novo impulso a partir da divulgação do I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNERA), aprovado na Nova República no governo de José Sarney e apresentado no IV Congresso da CONTAG. Embora o Plano não tenha questionado o que gera a concentração de terras, ao relacionar o aumento dos conflitos no campo, a concentração de terras, e apontando o latifundiário como responsável pelas distorções da estrutura fundiária, evidenciou o aumento da violência e causou temor entre os latifundiários e suas entidades representativas.

No Plano, a Reforma Agrária é considerada como conjunto de medidas para promover melhor distribuição de terra, mediante modificações tanto no regime quanto na posse e uso da terra, a fim de atender aos princípios de justiça social e aumento de produtividade (PNERA, 1985).

No Maranhão, de acordo com Vila Nova (2019a, p.83), o anúncio de que o governo, através da divulgação do Plano, iria fazer a Reforma Agrária levou os camponeses a se mobilizar e elencar possíveis fazendas que poderiam ser desapropriadas para fins da Reforma Agrária, o que causou medo aos latifundiários com a possibilidade de terem suas terras distribuídas entre os camponeses.

Ainda que houvesse por parte dos camponeses a desconfiança de que o governo federal não faria a Reforma Agrária, pois se tratava do mesmo político que governou o Maranhão e vendeu grande quantidade de terras por baixos preços a grandes grupos empresariais, sobretudo as da região de Pindaré no período em que foi governador, os camponeses, de posse da Cartilha elaborada pelo INCRA, contendo as propostas do I PNERA, começaram a se mobilizar e se organizar para a conquista da terra, e caso ele não cumprisse a promessa de desapropriação, eles ocupariam as terras.

Essa mobilização dos camponeses causou uma reação violenta por parte dos latifundiários, com o apoio do próprio Estado, através de seu aparato repressivo, porém foi exatamente nesse período que houve mais desapropriação no campo maranhense, conforme o seguinte relato de uma das lideranças camponesas:

Lago Verde, Bacabal, São Mateus, São Luiz Gonzaga, Lima Campos, Coroatá, 60% das terras foram desapropriadas, tudo pela resistência dos trabalhadores. Têm muitos assentamentos ali naquela região, então, a região do Mearim e a região do Pindaré foram região que tiveram muitos conflitos, mas, também houve conquistas. Nessa hora, já eram os próprios trabalhadores que lutavam e íamos aos atos públicos, nós chegamos a fazer um ato público na Praça Deodoro em 1984. Foi possível unir todos que lutavam pela democracia, pela Assembléia Constituinte e pelas eleições diretas. Isso ocorreu no governo de Luiz Rocha. Os jornais da época divulgaram esse ato,

falando em 10 mil camponeses, na Praça Deodoro. A gente tinha muita briga interna, conflitos também entre as pessoas, entre as organizações, mas nesses pontos a gente se unia em torno da pauta, divergia em outras coisas; 10 mil pessoas na praça, disseram os jornais; nós conseguimos realizar isso, os camponeses vieram. Eu sei que nós fizemos um trabalho forte para época, eu, não sabia se era forte, mas, hoje eu olho para trás e vejo que fui muito forte. (SALES, 2020).

Na acepção de Carneiro (2013), a partir da segunda metade da década de 1980, as lutas camponesas assumiram um caráter mais ofensivo, com movimento de ocupação de terras em várias regiões do Estado, dando origem aos altos números de criação de assentamentos no Maranhão; perdemos somente para o estado do Pará em número de assentamentos e, também, em termos de conflitos. Foi nesse período, precisamente, em maio de 1986, que mataram Padre Josimo, clérigo atuante na luta pela terra e Coordenador da CPT na região de Imperatriz, cuja morte teve repercussão em âmbito nacional e internacional.

Por outro lado, de acordo com Vila Nova (2019), havia a compreensão de que a desapropriação de áreas não se deu pela vontade do governo, uma vez que só havia a desapropriação depois que a terra tinha sido ocupada, geralmente, após muita luta, entre os camponeses e fazendeiros. Mas, mesmo nessas condições, o governo pagava um preço muito alto pela terra para resolver problemas dos fazendeiros, e aos camponeses o Estado se negava a oferecer as condições mínimas para que permanecessem na terra, pois a intenção era desmoralizar para enfraquecer a luta.

Foi nesse contexto de mobilização e organização dos camponeses para a conquista da terra que o MST se organizou nacionalmente e no Maranhão, iniciando suas ações pela região Sul do estado, em áreas conhecidas, historicamente como muitos conflitos agrários. As condições em que se encontrava o campo maranhense é relato no depoimento de um acampado e militante estadual do MST, a saber:

Nas cidades do Maranhão o povo passava fome; um alto índice de violência urbana e rural, as cidades estavam inchando com os camponeses sendo expulsos de suas terras, e no campo a existência de grandes conflitos por terra, onde os sindicatos combativos incentivavam a luta e resistência pela terra. O MST fazia os trabalhos de base nas cidades e organizava ocupação de terras “improdutivas” que não cumpriam com a sua função social, conforme definia e define a Constituição de 1988. Portanto, a luta era fundamentada na Constituição Federal, também era muito forte a atuação da Igreja Católica, principalmente pelas reflexões da Teologia da Libertação, mas essa luta era severamente reprimida pelo Estado. (ALVES, 2020).

Uma vez que a terra era desapropriada e ocupada, os desafios seguintes eram lutar por condições para que os assentados permanecessem na terra, o que só se viabilizaria através de políticas públicas, considerando que nessas áreas não existiam escolas, posto de saúde, água

tratada e muito menos apoio à produção. E, foi para somar na luta por melhores condições, através de políticas públicas, que foi criada a Associação de Áreas de Assentamento do Maranhão (ASSEMA), em 1989. Fundada por quebradeiras de coco babaçu e agricultores, tem sua sede em Pedreiras, na microrregião do Médio Mearim, a 280 km da capital São Luís.

O contexto de sua criação, além da alta concentração de terras e da expansão da pecuária extensiva, levou ao cercamento e a devastação de grandes áreas de babaçuais, estes a principal fonte de renda, em especial das quebradeiras de coco. Na interpretação de Mesquita (1996), a devastação dos babaçuais pelos fazendeiros com a finalidade de formarem pastos desorganizou consideravelmente a produção do babaçu, uma das principais fontes de renda da maioria dos pequenos produtores de áreas tradicionalmente voltadas para a oferta do babaçu, como as sub-regiões do Cerrado e dos Cocais, além da pré-Amazônia, líder em desmatamento para pastos.

Na década de 1980, os conflitos relativos ao extrativismo, especialmente do babaçu e jaborandi, possibilitaram as condições objetivas e necessárias para a criação da ASSEMA, que, com três sindicatos rurais e uma delegacia sindical se juntaram para lutar por políticas públicas para os assentamentos de Reforma Agrária naquela região, conforme este relato:

Criamos a ASSEMA, com o objetivo de buscar Política Pública que viesse atender as expectativas de desenvolver as atividades da produção, da comercialização e fortalecer a Agricultura Familiar. A ASSEMA começou trabalhando em áreas de assentamento de Reforma Agrária, depois, mudou as suas estratégias, hoje está atendendo grupos formais e informais e outras famílias não assentadas. Ela inicialmente foi fundada com um raio geográfico de 4 municípios, hoje está em 19 municípios (SOUSA, 2020).

Convém ressaltar que, inicialmente, a luta pelo babaçu livre foi a principal bandeira de luta da ASSEMA e aos poucos foi ampliando seu público e campo de atuação para conseguir condições de permanência para áreas de assentamentos. Atualmente, a ASSEMA está presente em 19 municípios, a maioria deles localizados na região do Médio Mearim.

A criação da ASSEMA e do MST ao Maranhão para compor a luta de classe no campo, sobretudo a chegada deste último, fortaleceram a organização da luta pela terra e por políticas públicas para as áreas já conquistadas, em um contexto de intensificação do projeto desenvolvimentista, sobretudo com a implementação de grandes projetos, a exemplo, do Programa Grande Carajás, das indústrias do alumínio, com a instalação da Alcoa em São Luís, o pólo guseiro, com seis indústrias de ferro-gusa em Açailândia, e os empreendimentos econômicos voltados para a exportação, como a soja majoritariamente, no Sul do Maranhão.

Em relação à educação no âmbito mais geral, Fernandes (2020, p. 200-201), já denunciava, no final da década de 1980, as discrepâncias entre os níveis educacionais e apontava a educação no Brasil como um dos mais graves dilemas sociais, mencionando que sua falta

[...] prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mesmo mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação. Portanto, pode representar um fator de difusão da ignorância e do atraso cultural. Com esses mecanismos e um sistema escolar injusto e inócuo, há a reprodução do sistema de desigualdade, da concentração de riqueza, de poder e de dominação [...]

Ora, essa situação a que o autor se refere é ainda mais grave no campo, onde permanecia a omissão do Estado em relação a definição de uma política educacional para a população camponesa, uma vez que o ensino rural foi sendo mantido via programas federais, financiados com recursos do Banco Mundial, com foco nas primeiras séries do ensino fundamental e destinado, prioritariamente, aos estados da região Nordeste.

Dentre esses projetos, o que mais se destacou foi o Projeto Nordeste⁹⁵, concebido como uma estratégia de desenvolvimento regional, direcionado diretamente para pequenos produtores, com vista a superar o atraso do setor agrícola rural. Para a educação, o Projeto previa a democratização do sistema de ensino, por meio da ampliação das oportunidades de ensino aos setores excluídos da escola, mormente, à população rural do Nordeste.

No Maranhão, não obtivemos informações sobre a implementação de nenhum desses projetos. Mas, foi nesse cenário de ausência de política de educação para o campo, sobretudo, nos estados do Nordeste, que surgiram as primeiras experiências com a pedagogia da alternância⁹⁶ no Brasil. De acordo com Ribeiro (2008), o processo de criação das Casas

⁹⁵ Ver mais sobre o Projeto Nordeste no livro de Antonio Cabral Neto, denominado de Política Educacional no Projeto Nordeste: discursos, embates e práticas pela editora EDUFRRN, Natal/RN, 1997.

⁹⁶ A Pedagogia da Alternância surgiu no sudoeste da França, no período entre as duas grandes guerras do século XX, através da Maison FamilialeRurale –MFR, por iniciativas de grupos de pessoas, entre eles, agricultores familiares, sindicalistas e comunidade interessada em buscar resposta à necessidade de os jovens agricultores estudarem e ao mesmo tempo auxiliarem seus pais, em parcerias com os governos municipal, estadual e federal, além de subsídios e auxílios com empresas públicas e privadas. No Brasil, de acordo com Estevam (2003), a implantação dos CEFFAs aconteceu em dois momentos, o que resultou em dois formatos distintos de instituições independentes; a primeira foi no estado do Espírito Santo em 1968, sob influência dos imigrantes italianos. Já segunda, na década de 1980, foi a francesa. Ribeiro (2008) lembra que o movimento de origem francesa, no Brasil, teve início no Nordeste com a criação de uma CFR em Arapiraca, no estado do Alagoas em 1981. A experiência, porém, durou pouco. Em 1987, foi criada uma CFR no Paraná, no município de Barracão e, em 1991, no município de Quilombo, Santa Catarina. Ribeiro (2008, p. 07) destaca que “tanto a iniciativa de criação das CFRs e das EFAs quanto a nomenclatura que, na primeira, começa pela Casa onde se realiza o tempo de trabalho e, na segunda, começa pela Escola onde se realiza o tempo de instrução, deixam entrever diferenças que estão nas origens de sua criação, mas que poderão, ou não, estar presentes nas experiências que vêm se realizando no Brasil”

Famíliaes Rurais Agrícolas (CFRs) e das Escolas Famíliaes Agrícolas (EFAS), se constituem em experiência próxima á dos sindicatos e das federações de trabalhadores rurais, integrada por sindicatos filiados à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e com as pastorais da Igreja Católica.

No Maranhão, após o processo de desestruturação da experiência do MEB e do Projeto João-de-barro, a primeira experiência da pedagogia da alternância ocorreu em 1984, no município Porção de Pedra, se expandindo, posteriormente, para outros municípios maranhenses.

Todo esse movimento assumiu nova configuração nos anos de 1990, com o processo de reestruturação produtiva, subsidiada pelo desenvolvimento do agronegócio, e com ele a intensificação da ideologia modernizadora através do aumento da produtividade, com intuito de melhorar a imagem dos grandes proprietários de terra, associados até então, a improdutividade. Decorreu desse desafio a necessidade de intervir na escolarização dos trabalhadores, principalmente com a criação da Associação do Agronegócio (ABAG), organização responsável por elaborar e difundir a ideologia do agronegócio, de modo a dissimular o seu caráter concentrador e explorador. Sendo assim, analisaremos como esse movimento repercutiu no âmbito das lutas e na demanda por Educação do Campo no Maranhão.

4.4 PRONERA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: estratégia política e ideológica camponesa

A década de 1990 caracterizou-se como a fase de consolidação do modelo do agronegócio, que surge da aliança entre o fazendeiro capitalista e as empresas internacionais, como bem destaca Stédile (2012). Ao primeiro cabe a tarefa de possuir a terra, explorar as riquezas naturais, explorar os trabalhadores para garantir a entrega dos produtos, enquanto às empresas, cabe entregar os insumos e os agrotóxicos.

Nessa fase, a agricultura se incorporou a lógica do mercado e passou a ter expressiva função econômica pautada no modelo capitalista em curso, dentre os quais, a geração de saldos comerciais para ampliar reservas cambiais como uma das condições essenciais para atrair os capitais especulativos.

No campo foi aflorando a disputa de projetos entre a agricultura de base familiar/comunitária/coletiva e o modelo do agronegócio, agora chamados de empresários/produtores rurais. No que diz respeito à questão agrária, os anos de 1990 foram

de retrocessos. O relatório da Comissão Pastoral da Terra-CPT, divulgado em 1993, apontava que durante todo o ano de 1990, no Maranhão, apenas quatro imóveis foram desapropriados, e em 1991, nenhuma área foi declarada de interesse social para fins de Reforma Agrária.

Na interpretação de Barbosa (2006), nas décadas de 1980 e 1990, as ações desenvolvidas pelo Projeto Carajás, capitaneado pela então Companhia Vale do Rio Doce-CVRD e o Consórcio de Alumínio do Maranhão S/A (ALUMAR) representante da indústria de alumínio norte-americana (ALCOA), causaram grande impacto na luta pela terra, ao alterar o perfil industrial, acentuar os problemas sociais e ambientais, forjando a redefinição das lutas populares no campo. Nesse contexto, o próprio Estado passou a promover a venda de terras públicas para grandes empresas a preços abaixo do mercado, e, conseqüentemente, o aumento da grilagem pelo uso privado das terras devolutas. De acordo com a autora, em todo o estado começaram a ser erguidas cercas em áreas de babaçuais.

Por outro lado, os proprietários se aproveitavam da morosidade do Estado para se utilizarem de ações possessórias como estratégias para recuperar áreas que estavam em disputas via Poder Judiciário, com liminares concedidas, e para o cumprimento das liminares concedidas adotavam velhas táticas para expulsar os camponeses. Mediante essa situação, aumentaram ainda mais os conflitos por terra no Maranhão. O relatório da CPT (1993) apontou a existência de 127 conflitos entre janeiro de 1990 e dezembro de 1991. Isso evidencia que em quase 60% dos municípios houve conflitos, envolvendo em torno de 20.000 mil famílias.

Mesmo mediante dessa situação, o então governador do Estado, embora tivesse se comprometido com a Reforma Agrária e desenvolver ações para amenizar os conflitos, suas ações foram no sentido contrário; beneficiou o polo agrícola do sul do Maranhão para melhorar a produção de soja, privilegiando os mesmos agentes anteriormente contemplados com incentivos estaduais.

Na interpretação de Araújo (2010), o mapeamento do circuito do agronegócio no campo maranhense revelou a seguinte situação: concentração da soja e construção de hidrelétricas no sul, cana-de-açúcar e carvão no leste; pecuária extensiva, carvão e criação de búfalo, no oeste; bambu, cana-de-açúcar, soja, eucalipto e refinaria de petróleo, no norte, e a agricultura familiar mais concentrada no centro e no norte do Estado, pressionada pelos grandes projetos.

Em razão dessas condições, Azar (2013) considera que no processo de expulsão dos camponeses foram muitos os responsáveis, mas são as frentes capitalistas, que têm a grilagem como elemento fundante, que mais têm expulsado camponeses do campo maranhense. Além

disso, na maioria das vezes, a grilagem, como mecanismo de expropriação da terra, conta com a participação direta do Estado, o qual assegura as condições para o avanço da produção empresarial e nega as condições básicas para a produção dos assentamentos conquistados.

No âmbito da Educação do Campo, a situação era bastante dramática. Dados da PNAD, divulgados em 1998, revelaram que no Maranhão o analfabetismo era em torno de 30% e na zona rural, esse índice saltava para quase 40% da população de 15 anos ou mais de idade. Se considerássemos as pessoas adultas com menos de quatro anos de estudo ou a taxa de analfabetismo funcional, esse índice na zona rural subiria para 62% da população camponesa. Essa situação seria ainda mais complexa para os assentados da Reforma Agrária.

De acordo com o I Censo da Reforma Agrária, o Maranhão dispunha do mais alto índice de analfabetismo. Mais precisamente, 45% dos assentados dos projetos em regulamentação fundiária, desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, eram analfabetos em todas as faixas etárias. Esses dados expressam o descaso com a educação dos camponeses.

É nesse contexto que, em 1998, o MST, a FETAEMA e ASSEMA levantaram a bandeira da Educação do Campo, organizando-se para implantar o PRONERA, em articulação com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), inicialmente, em seguida com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e fundações de apoio.

O MST que já acumulava experiências educativas desenvolvidas em vários estados da federação, e estas foram fundamentais para que se chegasse à criação do PRONERA. No Maranhão, o Movimento deparou-se com dificuldades decorrentes do alto número de pessoas analfabetas nas áreas de assentamento da Reforma Agrária, conforme expresso no seguinte depoimento de um de seus militantes que acompanhou o desenvolvimento das primeiras turmas do PRONERA em parceria com a UFMA:

No Maranhão, mesmo o movimento vindo de um processo permanente de formação de militância, aqui encontramos grandes dificuldades, em função do baixo nível escolar dos camponeses e dos seus filhos. Na própria coordenação do MST estadual, tínhamos limitações, pois entre os dirigentes estaduais eram poucos os que dispunham do 2º grau completo. Lembro que na coordenação do setor de Educação, eram poucas as pessoas que haviam concluído o ensino médio. Assim, onde tivesse acampamento, nós estávamos presentes lutando para organizar a escola, (ALVES, 2020).

De acordo com Macedo (2013), o Setor de Educação do MST no Maranhão iniciou suas atividades no final da década de 1980, na Região Tocantina, área de intensos conflitos agrários. Logo que o MST fez suas primeiras ocupações de terra, começou a lutar pela escola. Quando questionado sobre quais motivos o levaram a buscar os cursos pelo PRONERA, uma de suas lideranças que acompanhou as primeiras experiências desse Programa em parceria com a Universidade Federal do Maranhão mencionou:

“De modo geral, as pessoas eram muito desinformadas e muito fácil de serem enganadas pela classe política, aí surge a necessidade do estudo, eu acho que foi nesse contexto dessa dificuldade, que surgiu a necessidade de ter escola para a classe trabalhadora” (SALES, 2020).

O depoimento aponta para a necessidade da educação como estratégia de informação, porém, entendemos que não bastava a penas informar e sim formar os camponeses para outro modo de ver a realidade, pois o analfabetismo era e é um entrave e, nesse período, mais ainda. No Relatório das Atividades desenvolvidas pela FETAEMA, em 1999, é relatado que a Federação reconhecia que o analfabetismo se constituía um dos principais entraves ao processo de desenvolvimento da Reforma Agrária, por esse motivo, resolveu encampar a luta para combater analfabetismo no campo. Embora o ato de alfabetizar não represente uma grande revolução, certamente, permitirá que o sujeito conquiste o mínimo possível de autonomia e independência perante a sua comunidade.

Acreditamos que foi nessa perspectiva de compreensão que a Federação, em 1999, conseguiu aprovar dois projetos pelo PRONERA, um em parceria com a UFMA. Os projetos envolveram 47 sindicatos, 17 municípios, 47 assentamentos, formando 142 salas de aulas e 142 professores (as), além de 142 monitores, 14 coordenadores locais e 2.840 alunos.

Em relação à ASSEMA, esta tomou conhecimento do PRONERA na I Conferência Nacional de Educação do Campo, e esta Associação já vinha se deparando com a necessidade de formação de sua base e de alfabetizar pessoas de suas comunidades, desde a sua criação. Desse modo, “o ponto de partida para a ASSEMA se envolver com educação, naquele momento, foi para buscar projetos de alfabetização para nossas comunidades e a nossa própria base, visando melhorar nossa atuação”. (LOPES, 2015).

Considerando que um dos objetivos da Associação era atender as expectativas das atividades da produção, da comercialização e fortalecer a Agricultura Familiar nos assentamentos da Reforma Agrária, e tendo em sua base pessoas analfabetas, essa situação

certamente dificultaria a viabilização de seus objetivos visto que essas atividades requeriam a aquisição dos instrumentos básicos da leitura, da escrita e das operações de matemáticas.

Sousa (2017), em análise do Movimento de luta por educação no município de Lago do Junco/MA, destaca que foi a Associação de Jovens Rurais (AJR), que começou a se articular com lideranças políticas locais para reivindicar escolas de ensino fundamental e médio para sua comunidade. Esse movimento, desencadeado por esses jovens, fez com que a ASSEMA passasse a assessorar ações de formação de jovens lideranças e a levantar a bandeira da educação.

A necessidade da alfabetização da população camponesa se expressou como ponto de convergência nos três depoimentos. Uma primeira observação a ser feita diz respeito ao fato de que das três lideranças, apenas a da FETAEMA não mencionou a necessidade de formação de sua base, ainda que em 1998, por ocasião da realização do VII Congresso Nacional da CONTAG, tenha sido posta em discussão a importância da formação político-pedagógica para a base sindical, o que corroborou a criação da Escola Nacional de Formação da CONTAG (ENFOC) em 2006, como espaço de formação política de sua base sindical.

No que diz respeito às articulações entre o movimento social e sindical com a universidade federal visando implementar os cursos do PRONERA, foi relatado, nos três depoimentos a seguir, que essa articulação foi feita com professores e não com a instituição pública.

Neste momento histórico, tínhamos muitas dificuldades de articular dentro das universidades os cursos pelo PRONERA. Existiam grandes resistências das universidades em receber as demandas. Tinham receio de ter em seus espaços Sem-Terras estudando; recebemos muitos questionamentos, do tipo: O que querem Sem-Terra Estudando? Então a luta pela educação era uma batalha para nós do MST, e principalmente para o setor de Educação. Em decorrência dessa dificuldade, naquele período os contatos foram realizados através de pessoas, mais precisamente, de professores e estudantes, que já tinham uma militância, em outros espaços e que conheciam os dirigentes e militantes do MST, e tinham simpatia com o movimento e com a sua causa; foi através destas pessoas que fomos rompendo as barreiras da universidade e ocupando espaços. Tivemos dificuldades também em convencer os acadêmicos da importância social da educação do campo, não para o campo, o que implicava a construção de uma nova concepção de educação baseada na pedagogia Freireana, Paulo Freire era e é o nosso mestre. Lembro que no caso da UFMA, a referência foi a professora Adelaide Coutinho, ela organizou o time que caminhou conosco, tanto de professores como de alunos bolsistas. [...] (ALVES, 2020).

Cumprе lembrar que toda relação, geralmente, é permeada de conflito, no caso do PRONERA não foi e não é diferente. Coutinho (2015), em análise da experiência do PRONERA realizada em parceria com UFMA, destaca que no início ocorria em função dos seguintes aspectos:

Nós, da universidade, éramos como se fosse proprietários do conhecimento formal e os movimentos sociais como se fossem proprietários dos conhecimentos informais, da formação política dos movimentos e que nós devíamos aprender tudo com Eles e Eles vice-versa com a gente. Nesse processo de diálogo e de constantes reuniões e de constantes encontros, oficinas, seminários, nós fomos quebrando essa barreira e entendendo que esses conhecimentos deviam se encontrar e produzir um novo conhecimento. Eu acho que é o maior nível que nós chegamos até aqui, tanto o movimento social quanto a universidade falando a mesma linguagem (COUTINHO, 2015).

Acreditamos que essa resistência ocorria também em função do caráter elitista da academia; de qualquer forma, esse processo de resistência da universidade se apresenta como ponto convergente no depoimento das três lideranças (MST, sindicato e ASSEMA). Para a ASSEMA, além da necessidade de formação de sua base, havia também a necessidade de alfabetizar pessoas de suas comunidades, considerando que nessas áreas existia um índice muito alto de analfabetismo.

No que tange à relação desses movimentos com o INCRA/MA, todos apontaram que vivenciaram dificuldades, assim expressas nos depoimentos:

Com o INCRA no Maranhão, tivemos muita dificuldade, pois, parceiros que são parceiros não dificultam o processo andar, e às vezes essa situação no INCRA acontecia e os projetos ficavam parados, gerando impasses. [...] (LOPES, 2015).

[...]

Da parte do INCRA houve dificuldade, principalmente, com as prestações de contas, considerando que não tinha energia na maioria dos espaços onde funcionavam turmas de alfabetização. Lembro de um episódio com a professora Adelaide, quando fomos apresentar a 1ª prestação de conta para o INCRA, e na prestação constava notas fiscais de compra de botijões de gás e lampião, e, a pessoa lá do INCRA disse que não aceitava aquelas notas porque botijão e lampião não eram material didático[...].Tivemos problemas nos deslocamentos, para prestar conta dos deslocamentos, pois, no interior do Maranhão, andávamos de pau de arara, a fundação queria que apresentássemos notas de passagens ou os bilhetes (ALVES, 2020).

[...]

Percebi que o INCRA, no começo, não entendeu muito o projeto e tal, mas à medida que ele foi participando, eu percebi que houve envolvimento; claro, ele não deu a resposta assim, igual da gente, mas a gente percebeu que eles começaram a se envolver também. (SALES, 2020).

Os depoimentos revelam que a relação do tripé em que está ancorado o PRONERA foi mais complicada com o INCRA, quer pela proibição de determinadas despesas necessárias para funcionamento das salas de aulas, que o INCRA não reconhecia, quer também pela exigência de documentos que os assentados não dispunham, exatamente porque o Estado não oferecia as condições para esse acesso e de algum modo isso se tornava uma forma de controle, político, financeiro e burocrático da gestão dos recursos, quebra de protocolos entre

as parcerias e as tentativas ideológicas de reformular os princípios e os objetivos do PRONERA.

Cabe salientar que tanto o INCRA quanto as universidades e os movimentos sociais são eivados de contradições e, por vezes, têm interesses antagônicos. Já o PRONERA, é preciso não esquecer que ele nasce no seio da sociedade capitalista e se desenvolve por meio de suas instituições, ainda que seja uma política conquistada pelos (as) trabalhadores e trabalhadoras do campo. Logo, tanto no INCRA quanto nas universidades e nos movimentos sociais, as visões de educação nem sempre são consensuais. Sendo assim, pode ocorrer que alguns de seus projetos se desenvolvam sem considerar os princípios da Educação do Campo.

Além dessas, outras dificuldades foram evidenciadas, principalmente no início dos projetos, a exemplo, da questão da formação, ou, mais precisamente, da falta de formação, sobretudo dos monitores que acompanhavam os alunos em suas comunidades/assentamentos, uma vez que cada monitor deveria ter, preferencialmente, concluído o antigo 1º grau e a maioria deles não cumpriam esse requisito. A saída encontrada foi desenvolver projetos de alfabetização com o projeto de formação de educadores que iam atuar nas turmas de alfabetização.

De outro lado, das poucas escolas existentes no campo, a maior parte ofertava apenas as primeiras séries do ensino fundamental, situação essa provocada pelo descaso do Estado em relação à escolarização da população camponesa. Geralmente, as poucas escolas existentes no campo funcionavam em péssimas condições de infraestrutura, além disso, a existência de poucas escolas dificultava a viabilização de espaço que pudesse ser utilizado com turmas do PRONERA. Soma-se a esta situação a dificuldade de encontrar monitores que tivessem pelo menos concluído os anos iniciais do ensino fundamental, conforme explicitado no relato a seguir.

Eu tinha apenas a 4ª série do ensino primário quando fui convidado pelo MST para assumir uma turma de alfabetização. Mas foi neste momento que a minha militância ganhou outro sentido. Isso, porque quando termina o projeto de alfabetização, a direção do Setor de Educação do MST/MA me convidou para compor a equipe e ficar à disposição do Movimento, ajudando a organizar a luta por escola nos acampamentos e assentamento da reforma agrária junto ao poder público municipal (ALVES, 2020).

Essa situação é confirmada também por Coutinho em entrevista concedida à II Pesquisa Nacional Sobre Educação na Reforma Agrária (II PNERA), em 2015, na avaliação dos 15 anos do PRONERA no Maranhão, mencionando que outra das dificuldades

enfrentadas no desenvolvimento dos primeiros projetos de alfabetização no Maranhão diz respeito à ausência de formação dos professores nos primeiros projetos de alfabetização via PRONERA/UFMA, que, ao formarem as turmas constatou-se que a maior parte dos docentes não tinha sequer a 4ª série do ensino fundamental completa. E acrescenta:

Nós fizemos o projeto casado, ao mesmo tempo, encaminhamos ao INCRA, os projetos de alfabetização de jovens e adultos e junto com esse projeto o projeto de formação de educadores, só que o projeto de formação de educadores em nível fundamental, porque fizemos a opção de trabalhar com professores que estavam atuando em sala de aula e tinham no mínimo a 4ª série completa (COUTINHO, 2015).

Esse tripé de gestão dos projetos do PRONERA: movimentos sociais, universidade e o INCRA, sob o ponto de vista das políticas públicas de educação, se configuraram como uma novidade e como uma questão histórica relevante, principalmente se considerarmos que as políticas educacionais brasileiras, até então, quando pensadas vinham sempre de cima para baixo, sem a população ser consultada ou tomar parte no processo de oferta.

Os movimentos sociais e sindicais, com exceção do MST, que possuía uma trajetória no campo da educação, ainda não tinham se envolvido com as questões educacionais, como, por exemplo, a FETAEMA e a ASSEMA, considerando que a centralidade de suas ações encontravam-se em outras questões, a exemplo, a previdência social, a luta pelo babaçu livre etc. Entendemos que, apesar das dificuldades, o PRONERA proporcionou aprendizados a todos os parceiros, principalmente, no âmbito da gestão de projetos, de formação de suas lideranças e a formação de seus educadores.

Em relação à FETAEMA, esta, por estar presente em quase todos os municípios maranhenses, via o Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) se constituir um potencial para as ações da Educação do Campo. A Federação apresentou sua demanda específica para a educação, conforme descrito no Quadro 01:

Quadro 01: Cursos demandados pela FETAEMA

Ano	Cursos	Instituição/parceira ⁹⁷	Alunos ⁹⁸	
			Mat.inicial	Concluintes
1999	Alfabetização	UFMA/ FSADU	1.600	716
1999	Alfabetização	IFMA/ FSADU	1.240	1.190

⁹⁷ Cumpre ressaltar que, até 2007, era exigida, a participação das fundações de apoio vinculadas às instituições para gerenciar os recursos orçamentários, mediante uma contrapartida em conformidade com a exigência da legislação.

⁹⁸ Números de matrícula inicial e concluintes foram tirados da Dissertação de Mestrado de Rodrigues, intitulada A Educação do Campo no Contexto Histórico-Político do PRONERA no MARANHÃO: Limites e desafios. Ressaltamos que a autora é a asseguradora do INCRA/ Maranhão.

2001	Alfabetização	UEMA/ FACT	1.200	939
2002	Alfabetização	UEMA/ FACT	1.200	1.105
2003	Alfabetização/ Ensino fund.	UFMA/ FSADU	1.200	1.034
2003	Alfabetização	IFMA/ FSADU	1.300	1.120
Ano	Cursos	Instituição/parceira ⁹⁹	Alunos ¹⁰⁰	
			Mat.inicial	Concluintes
2003	Alfabetização/ Ensino fund.	UFMA/ FSADU	1.200	990
2004	Alfabetização/ Ensino fund.	UEMA/FACT	1.080	825
2004	Magistério de Nível Médio	UEMA/FACT	041	035
2005	Ensino Fundamental	IFMA/ FUNCEMA	1.200	950
2005	Ensino fundamental	UEMA/FACT	1.200	881
2005	Ensino fundamental	UEMA/FACT	1.200	771
2007	Ensino fundamental	IFMA/ FUNCEMA	1.120	515
2007	Ensino fundamental	UEMA/FACT	1.080	945
2007	Técnico em agropecuária	IFMA	453	540
2011	Ensino fundamental	IFMA	1.000	-
Total	Alunos matriculados			18.401
Total	Alunos concluintes			12.931 ¹⁰¹

Fonte: adaptação feita pela pesquisadora com base em Rodrigues (2014).

Esse quadro revela que a Federação demandou várias turmas, dentre as quais, cinco turmas de alfabetização, totalizando 6.540 alunos matriculados. Desse universo, 5.070 conseguiram concluir. Em relação às nove turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, foram matriculados 10.280 alunos, e destes 6.911 concluíram essa modalidade, totalizando 12.931 alunos, sem contabilizar os alunos da última turma. Constatamos um número alto de desistências nos anos iniciais do ensino fundamental e nas turmas de alfabetização. Em relação às parcerias, estas foram realizadas com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e com o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Essa demanda maior pela alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental apontava para existência de uma taxa alta de analfabetismo e um baixo nível de escolarização, pois, no campo, uma parcela significativa de assentados, em particular, entre os mais velhos não conseguiram concluir os anos iniciais do ensino fundamental, quer pela ausência de escola, quer seja em função da luta pelas condições de sobrevivência.

Convém destacar que, no Maranhão, na parceria UFMA/MST/ASSEMA, foi oferecido junto com a alfabetização o ensino fundamental de 5^a a 8^a série aos professores e lideranças do MST e da ASSEMA, em cujo currículo foi incluída a formação pedagógica para os

⁹⁹ Cumpre ressaltar que, até 2007, era exigida, a participação das fundações de apoio vinculadas às instituições para gerenciar os recursos orçamentários, mediante uma contrapartida em conformidade com a exigência da legislação.

¹⁰⁰ Números de matrícula inicial e concluintes foram tirados da Dissertação de Mestrado de Rodrigues, intitulada A Educação do Campo no Contexto Histórico-Político do PRONERA no MARANHÃO: Limites e desafios. Ressaltamos que a autora é a asseguradora do INCRA/ Maranhão.

¹⁰¹ Não incluídos os alunos da turma do ensino fundamental de 2011.

educadores. Entretanto, a grande maioria dos projetos aprovados foram destinados às séries iniciais do ensino fundamental, embora ainda hoje exista demanda para as séries finais do ensino fundamental, configurando-se como uma lacuna, pois as escolas existentes no campo, a maioria só ofertam os primeiros anos do ensino fundamental.

O MST trabalhou, predominantemente, em parceria com a ASSEMA e a UFMA; ambos realizaram juntos os cursos apresentados no Quadro 02.

Quadro 02: Cursos demandados pela ASSEMA e MST

Ano	Cursos	Instituição/parceira ¹⁰²	Alunos	
			Mat. Inicial	Concluintes
1999	Alfabetização	ASSEMA/MST/UFMA	1.600	900
2002	Ensino fundamental	ASSEMA/MST/UFMA	1.020	639
2002	Magistério de nível médio	ASSEMA/MST/UFMA	160	131
2004	Alfabetização/ Ensino fund.	ASSEMA/MST/UFMA	800	441
2005	Magistério de nível médio	ASSEMA/MST/UFMA	276	225
2005,	Técnico Agrícola de nível médio	MST/ EFASL	111	83
2006	Técnico em Saúde Comunitária	MST/UFMA	060	44
2010	Graduação em Pedagogia Tradicional da Terra	ASSEMA/MST/UFMA	100	78
2010	Graduação em Pedagogia da Terra Território	MST/ASSEMA/CCN/UFMA	100	71?
2013	Nível superior e especialização em Residência Agrária	MST/UFMA	050	28
2014	Graduação em Agronomia	MST/UFMA	045	35- em fase de conclusão
2017	Graduação em Zootecnia	MST/UFMA	045	35 em curso
Total	Alunos/MST/ASSEMA		4.056	2.485
Total	Alunos/MST		311	225
Total	Geral		4.367	2.710

Fonte: adaptação feita pela pesquisadora com base em Rodrigues (2014).

Como fica constatado, o MST e a ASSEMA, embora tenham um número bem menor de cursos, conseqüentemente, de egressos do que a FETAEMA, há uma diversificação na oferta dos cursos, principalmente em relação à demanda apresentada pelo MST. Essa diversificação visa atender às necessidades dos camponeses, desde a oferta dos cursos de

¹⁰² Destaca-se que até 2007, era exigida a participação das fundações de apoio vinculadas às instituições para gerenciar os recursos orçamentários, mediante uma contrapartida em conformidade com a exigência da legislação.

formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária de nível médio e de graduação aos cursos de educação profissional técnica de nível médio, superior e pós-graduação. Sendo duas turmas de nível fundamental, dez turmas magistério de nível médio e quatro turmas de nível superior.

Vale destacar a importância de ofertar aos camponeses cursos de educação profissional técnica e graduação, como por exemplo, o Curso de Técnico Agrícola e de graduação em Agronomia, ambos historicamente desenvolvidos para servir aos interesses do capital. Portanto, a oferta desses cursos pelo PRONERA, na perspectiva dos interesses dos camponeses, é bastante significativa.

É pertinente mencionar, que a Educação do Campo pelo PRONERA vai para além da educação profissional, todavia, a oferta desses cursos de educação profissional, além de fortalecer a agricultura camponesa, ajudam no combate ao agronegócio. Nesse sentido, o MST entende que

A educação profissional precisa ser pensada em dois planos de política: o plano da política pública, que a garanta com qualidade e de forma gratuita para quem precisa dela; e o plano da política de desenvolvimento social, adequando a oferta e a proposta dos cursos a demandas locais, regionais, estaduais ou nacionais, conforme o caso, discutida pelos próprios trabalhadores e dentro da perspectiva da sociedade planejada que defendemos (MST/ITERRA, 2007, p. 12).

Para Santos (2016), a existência de um movimento de camponeses, como o MST, organizado nacionalmente e com mais de 30 anos de lutas, o fez compreender a complexidade política e, ao mesmo tempo, ir construindo um projeto popular de Reforma Agrária na estratégia da soberania alimentar e apoiada por uma nova matriz tecnológica, com a produção de alimentos saudáveis e sustentáveis.

Um dos aspectos que mais se sobressai, analisando os dados dos dois Quadros anteriormente mostrados, é o alto número de desistência dos egressos, particularmente na alfabetização e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Porém, compreendemos que foram diversos os fatores que contribuíram para essa desistência e, segundo Rodrigues (2014), com base nos relatórios finais e parciais dos projetos executados e em execução, à época, entregues ao INCRA, visando a prestação de contas, destaca como principais fatores: faixa etária elevada dos educandos da EJA, em decorrência de problemas de saúde, em particular oftalmológicos, sobretudo nos mais idosos¹⁰³, dificuldades de aprendizagem, falta de

¹⁰³ Em alguns projetos foram realizadas consultas e compra de óculos

perspectiva financeira, concorrência entre educação e trabalho, migração dos mais jovens em busca de empregos nas grandes cidades e condições estruturais precárias.

Embora concordemos que esses fatores de fato contribuíram para a evasão de muitos alunos, entendemos que decorreram do descaso do Estado, que transformou o campo em território de ausência, desprovido de quase todas as políticas públicas, e na esfera da educação não ofereceu à população camponesa sequer um espaço escolar para alfabetização, pois a intenção reside em não alterar as condições de exploração e humilhação a que eram e ainda são submetidos os camponeses.

E ainda que em alguns projetos a IES, por intermédio de seus coordenadores de projetos, tenham se desvinculado dos movimentos sociais parceiros e de suas lideranças que, por vezes, não tinham acesso aos dados financeiros nem à metodologia de trabalho, como forma de evitar qualquer interferência, mas considerando as razões que levaram esses movimentos sociais e o sindicato, por meio de suas lideranças, a procurar os cursos do PRONERA, buscamos saber das lideranças e dirigentes quais as contribuições do Programa, em seus mais de 20 anos de existência, e nos foi relatado:

Na produção, temos a valorização da Agricultura Familiar e da realidade onde as pessoas vivem [...] temos alunos que passaram pelo PRONERA que fazem parte da equipe técnica da ASSEMA, alunos que estão na direção da ASSEMA, na direção das associações, dos grupos de jovens e dos grupos de mulheres. Em todos esses espaços, o PRONERA contribuiu para que as pessoas pudessem levar em frente o movimento [...] mas a maior conquista hoje é nós termos em redes municipais de ensino, professores formados pelo PRONERA. Essa foi a maior conquista que nós tivemos porque nós tínhamos um grande déficit na rede de ensino municipal com professores que não tinham domínio de conteúdo. O PRONERA ofereceu, acima de tudo, as condições para que o professor entendesse que o professor da escola do campo deve ir para a sala de aula. Isso aí é uma contribuição sem medida. (SOUSA, 2020).

Como podemos perceber, foram diversas as contribuições do PRONERA para a ASSEMA para suas comunidades/assentamentos, para a produção dos camponeses, principalmente e para a qualificação de sua base. Aliás, foi a partir dessa necessidade que a ASSEMA procurou o PRONERA e nesse percurso chegou até o curso de Licenciatura em Pedagogia Tradicional, que iniciou em 2010 e terminou no início de 2017. Desde então, a ASSEMA não apresentou mais nenhuma demanda ao PRONERA.

Cabe destacar que esse percurso não é linear, portanto, existem contradições, não somente no campo macro da luta, mas também na própria organização pois nem sempre os técnicos intelectuais que estavam na direção defendiam o acesso ao ensino médio e superior, talvez, por temer que os alunos formados colocassem em cheque a própria organização. De

qualquer modo, essa situação pode ocorrer, porque ainda que a luta por educação seja contra o capital, também é em decorrência dos processos políticos, das relações de poder que perpassam desde a sala de aula, a escola, o movimento, as secretarias de educação e governos estaduais e municipais.

Em relação às contribuições para a FETAEMA, foi relatado que esta, não dispunha de condições para mensurar as contribuições do PRONERA, por indisponibilidade de acompanhar os egressos que fizeram cursos pelo Programa. Diferentemente da ASSEMA e do MST, o nível mais alto de ensino que a Federação demandou pelo PRONERA, em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), foi a turma de magistério de nível médio e um curso técnico, também, de nível médio em agropecuária em parceria com o IFMA.

Embora a atuação da FETAEMA ocorra em um Estado que tem alto índice de desemprego, com uma parcela significativa dos maranhenses vivendo abaixo da linha da pobreza, o que faz com que sua atuação seja mais pragmática e imediata, ainda assim, talvez falte clareza quanto ao reconhecimento do papel da educação enquanto instrumento de conscientização e de cidadania. Contudo, só o reconhecimento, também, não é o suficiente e sim que a luta pela educação seja associada às outras frentes de lutas, pois dissociada de outras formas de lutas não potencializa a classe.

Para o MST, o PRONERA trouxe grandes contribuições para o campo em todo o território nacional e para os espaços de atuação técnica e científica dos movimentos sociais, a qualificação dos professores para conduzirem o Setor de Educação do movimento e as escolas dos assentamentos. Convém destacar que o MST tem muitos graduandos em diversas áreas do conhecimento, tais como: Pedagogia Tradicional da Terra¹⁰⁴, História, Matemática, Filosofia, Geografia, Veterinária, Ciências Agrárias, Agronomia, Zootecnia, Direito, Técnico em Saúde Comunitária, Técnico Agrícola, Técnico em Agropecuária, Técnico em Cooperativismo. Vale destacar que, grande parte dos cursos do PRONERA, eram nacionais ou regionais no Maranhão, o curso de Magistério e Pedagogia da Terra foram a nível estadual. Na compreensão do militante do MST/MA, as contribuições foram:

Primeiramente, na redução do analfabetismo no campo; tivemos assentamentos que erradicamos o analfabetismo. Isso é de uma relevância incalculável. Quando você ouve depoimentos de educandos dizendo que não seria mais enganado, pois ele havia aprendido a ler e escrever, escutar um depoimento desse não tem preço, é de uma satisfação indescritível. O PRONERA possibilitou a muitos militantes,

¹⁰⁴ Grande parte dos cursos do PRONERA eram nacionais ou regionais, no caso do Pedagogia do Terra no Maranhão era estadual

dirigentes e assentados a realizarem os sonhos de terem uma profissão técnica e acadêmica. Contribuiu para uma ação qualificada do MST e hoje, apesar de o MST não ter mais a expressão que tinha antes, falo de luta, até porque a conjuntura é outra, mas onde o MST atua, pode atuar de forma qualificada. O que o MST no Maranhão não conseguiu foi segurar todos os militantes formados em sua luta, isso vejo como uma contradição, em função da conjuntura, adversa, por não ter condições de manter a militância com ajuda de custo. Mas, muitos militantes retornaram para seus assentamentos, contudo, mesmo as pessoas não estando nas instâncias do MST, elas estão contribuindo com a sociedade, por meio de uma formação adquirida dentro do Movimento, em parceria com o PRONERA [...] (ALVES, 2020).

No que tange ao MST, as contribuições foram no campo da formação política, técnica e teórica de sua base, para assentados da Reforma Agrária e para a produção da agricultura familiar. Contudo, acreditamos que o mais importante legado foi a formação de educadores que hoje atuam no ensino, na gestão escolar e na coordenação de projetos.

Considerando, conforme destaca Hirsch (1977, p. 104) “[...] que o Estado reprime as ideologias e os movimentos “anticapitalistas” não por eles mesmos, mas unicamente na medida que eles incomodam de modo consequente a realização da integração ideológica”, torna-se necessário ouvir os egressos para compreender o que os levou a acessar cursos do PRONERA; como ocorreu a dinâmica de sua vivência durante o desenvolvimento do curso, dentro ou fora da universidade; e como sua formação pelo PRONERA, vem ajudando sua atuação no âmbito de sua comunidade/assentamento, na militância política e ideológica do movimento social ou sindical e em sua vida profissional, visto que os movimentos em estudo tinham e têm uma intencionalidade ao acessar os projetos educativos do PRONERA.

Uma primeira observação a ser registrada no percurso da pesquisa com os egressos refere-se às dificuldades em localizar alunos que acessaram os cursos do PRONERA pela FETAEMA; esta reconhece que não dispõe de condições para acompanhar os alunos egressos. Ao questionarmos se algum desses egressos contribuiu ou contribui com o movimento sindical em seu município, a resposta foi afirmativa, mas não souberam informar em quais municípios nem o período.

A busca por informações nos levou até o INCRA/MA, onde tivemos acesso à relação com os nomes dos egressos da turma do magistério de nível médio em parceria com a UEMA, em 2004, pois é nesta etapa de ensino que a relação entre ciência, conhecimento científico, produção do modo de existência e divisão social do trabalho se manifesta com clareza (RAMOS, 2014).

De posse dessa relação com os nomes dos egressos fornecida pelo INCRA, contatamos com alguns desses sujeitos. Aos egressos identificados foi enviado questionário por e-mail, e dos quarenta, apenas quatro responderam. Esta turma foi composta por egressos

de diferentes comunidades do município de São Mateus, que se localiza a 188 km da capital São Luís.

Os quatro que responderam afirmaram ter conhecido o PRONERA, através do sindicato rural do seu município, sinalizando que a FETAEMA mobilizou sua base para divulgação do curso. Os quatro egressos afirmaram ainda que antes de conhecer o PRONERA já atuavam como professores de alfabetização e das séries iniciais no ensino fundamental em sua comunidade, confirmando o que já foi relatado.

O PRONERA, em relação às possíveis dificuldades durante o percurso dos egressos no curso, todos eles relataram que foi muito tranquila a convivência com colegas e professores, como fica evidenciado em um dos relatos: “Não encontrei nenhuma dificuldade de relacionamento com os colegas de turma ou de outras turmas e cursos, pois convivemos em um ambiente de harmonia e cooperação e onde todos saíram ganhando” (EGRESSO D, 2020).

Importante mencionar que o curso PRONERA/UEMA/ FETAEMA não funcionava no espaço da universidade, mas em um espaço da Associação dos Servidores da UFMA (ASSUMA), onde os educandos se alojavam no tempo-escola e onde aconteciam as aulas. Assim, conviviam intensamente durante o período, compartilhando tarefas e espaços, o que em parte deve ter facilitado a harmonia entre eles.

Já em relação à atuação desses egressos, após passar pelo processo de formação em curso pelo PRONERA, de alguma forma, quase todos estão contribuindo, alguns a passaram a se envolver com a comunidade, embora envolvidos com o sindicato, conforme os seguintes relatos:

O PRONERA me deu ferramentas muito úteis para que eu pudesse contribuir com a diminuição do alto índice de analfabetismo entre jovens e adultos no meio rural, desenvolver trabalhos na área de produção como, por exemplo; produção de artesanato, produção de sabão caseiro, detergente e outros. (EGRESSO B, 2020).

[...]

O PRONERA me deu a autoconfiança necessária para me tornar mais atuante em minha comunidade, me possibilitando assumir cargos como o de Professora, de agente comunitária de saúde e até me tornar presidente da Associação de Produtores da minha comunidade. (EGRESSO D, 2020).

Percebemos pelas falas que as contribuições do PRONERA na vida desses egressos extrapolam as questões relacionadas à educação, embora o ganho maior para a comunidade seja a educação, considerando que todos os entrevistados atuam como professores da educação básica em suas comunidades. Todos possuem graduação em licenciatura, ou seja,

eles continuaram seus estudos. Isto representa uma conquista muito importante para a comunidade, para o campo e para o município.

Em relação às contribuições do PRONERA, estas ficaram mais restritas à vida pessoal e profissional egressos, conforme expresso nestes depoimentos:

Participar do PRONERA me abriu portas, consegui desenvolver um maior gosto pelos estudos, tendo êxito em passar no vestibular da UEMA e conseqüentemente a aprovação em um concurso público para Professora municipal. Acredito que todas essas conquistas profissionais e pessoais só foram possíveis graças ao PRONERA (EGRESSO A, 2020).

[...]

Graças ao Programa hoje tenho minha profissão, Professor, posso dar uma melhor qualidade de vida para minha família e me tornei dentro de minha comunidade uma referência para a nova geração. O Programa me proporcionou sonhos “inimagináveis,” sou eternamente grato e levarei todos esses ensinamentos por toda a minha vida. (EGRESSO B, 2020).

[...]

Eu só tenho a agradecer por ter tido o privilégio de participar do PRONERA, pois, graças a esse importante programa de educação para o homem do campo, consegui atingir meus objetivos na vida (EGRESSO C, 2020).

[...]

O PRONERA me deu o que antes eu achava que era impossível, como por exemplo, falar em público, além da aquisição do conhecimento, ele me ajudou a ter uma profissão (EGRESSO D, 2020).

Os depoimentos sinalizam para a diferença significativa que o PRONERA fez na vida pessoal e profissional desses egressos, ao despertar-lhes a necessidade de continuar seus estudos e a capacidade de sonhar, considerando que muitas vezes os jovens que vivem no campo, sequer conseguem sonhar. Inexoravelmente é como se seu destino já viesse traçado, cabendo a eles aceitá-lo sem qualquer reação ou luta. Nesse percurso, muitas vezes, foram/são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. Essa situação é fruto da divisão social entre campo e cidade que ideologicamente considera o campo como lugar do atraso e a cidade o paradigma a ser seguido pela escola e seu currículo.

Quase todos os entrevistados são filhos (as) de pais que dispõem de pouca ou nenhuma escolarização, afinal essa foi uma das estratégias utilizadas pela classe dominante para manter as condições de dominação e exploração, inclusive, ideológica. Concretamente, o PRONERA mostra que é possível pela via da educação contribuir para a construção de outro projeto de sociedade, contrário ao projeto que só ofereceu àqueles pais, ainda hoje, a muitos jovens do campo dispõem apenas das primeiras letras, como condições mínimas de sociabilidade.

Contudo, concordamos com Fernandes (2019, p. 69), ao enfatizar que “o professor não pode estar alheio ao processo de dominação. Se ele quer mudança, tem que realizá-la nos dois níveis – dentro da escola e fora dela”. Logo, ele necessita ter consciência de classe, o que

requer ir além das dimensões pessoais e profissionais, embora estas se apresentem como condições necessárias.

Considerando esse cenário, a FETAEMA reconhece que, no âmbito da Educação do Campo, ela se mantém distante, por priorizar outros projetos, outras demandas, mas considerando que o índice de analfabetismo no campo maranhense ainda é alto, essa Federação, por meio da Marcha das Margaridas, inclui a pauta da educação em sua agenda, porém, de forma tímida, pelo menos no Maranhão, Vale ressaltar, que a FETAEMA integra a base do CONTAG, que está articulada à luta por uma educação do campo.

Dos egressos da ASSEMA, que foram entrevistados, todos foram selecionados pela referida Associação para acessar os cursos do PRONERA. Esses egressos participaram de dois projetos educativos pelo PRONERA/UFMA: de Formação de Educadores e Educadoras do Maranhão de nível Médio e da Licenciatura em Pedagogia Tradicional da Terra. Todos moram em assentamentos da Reforma Agrária, no município de Esperantinópolis, palco de muitos conflitos pela terra, nas décadas de 1970 a 1980, conforme mostramos.

Destarte, esses egressos fizeram parte da turma de Pedagogia Tradicional da Terra que funcionou no *Campus* da UFMA, localizado no município de Bacabal, e para a maioria deles foi a oportunidade de adentrarem o espaço da universidade pública. Uma primeira observação a ser feita diz respeito ao fato de que ao serem questionados sobre quais dificuldades vivenciaram em seu percurso de escolarização, todos eles apontaram o ambiente de trabalho, conforme podemos constatar no seguinte depoimento.

A maior dificuldade vivenciada é dentro da escola na comunidade, nós chegamos com essa nova visão e, às vezes somos um único professor numa escola que tem de dez a quinze professores, que tem uma visão bem capitalista que não questiona a realidade, que considera o livro como uma verdade absoluta, mas aquele conteúdo não tem nada a ver com a nossa realidade. Durante o curso nós aprendemos a questionar a realidade, a discutir e a intervir e isso causa impactos que muitas vezes não são bem vistos [...] outra dificuldade que destaco é o atraso de recursos para o PRONERA, esses atrasos atrapalhavam o ano letivo e dificultaram a conclusão do curso. (EGRESSO H, 201).

Com efeito, os egressos do PRONERA, ao virem de uma experiência educativa que discute a Educação do Campo sem negar o campo e seus sujeitos concretos, com suas necessidades, suas lutas e sua cultura, fazendo com que os alunos sejam capazes de refletir sobre os problemas com os quais se defrontam em diferentes espaços onde atuam e se esses problemas colocam a necessidade de uma reformulação de suas ações, implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido, trata-se, pois, de uma tarefa que não é fácil, porém, necessária.

Em uma sociedade de classe, a escola é um dos espaços de reprodução da ideologia dominante, mas essa função não ocorre de forma linear e muito menos sem contradições, por isso ela se constitui um território em disputa. Por outro lado, Marx (1974) enuncia que não podemos julgar o sujeito a partir do julgamento que ele faz de si mesmo; é preciso explicar a consciência a partir das contradições da vida material, considerando o conflito existente entre as forças sociais e as relações de produção, uma vez que a luta ideológica não se dissocia da concepção que os sujeitos fazem de si mesmo e, muito menos, de suas ideias com que vivem e pensam a sua relação com a sociedade.

Por outro lado, pelo depoimento acima percebemos que a consciência de classe já se expressa com mais clareza e, com ela emerge com sua dimensão política e ideológica se apresentando como luta necessária, principalmente se considerarmos que a classe dominante, para se manter no controle, procura construir o consentimento em torno de uma suposta harmonia ou integração ideológica, como se não houvesse interesses de classe envolvidos na produção do conhecimento.

Iasi (1999, p.44) corrobora esse entendimento, ao afirmar:

A sociedade capitalista, por mais hipócrita que isto possa parecer, se auto-proclama a sociedade da harmonia. O indivíduo em conflito é isolado como se não expressasse uma contradição, mas fosse ele mesmo a contradição, mais que isto: o culpado por sua existência. Enquanto isto o alienado recebe o rótulo de "normal".

Outra dificuldade citada pelos egressos diz respeito ao atraso no repasse dos recursos, uma vez que este se constitui uma das estratégias utilizadas pelo Estado para desmotivar os alunos a continuar com seu processo formativo, embora os egressos entrevistados não tenham mencionado preconceitos sofridos. No entanto, no interior da instituição, requereu tempo para que a natureza dos projetos e o porquê de a universidade assegurar esses direitos aos camponeses fosse entendido e aceito.

Outra dificuldade vivenciada e não relatada, pelos aos egressos que já atuavam como professores na Rede Municipal de Ensino, grande parte deles enfrentavam dificuldades em conseguir liberação para vir cursar as etapas presenciais do curso, uma vez que estas, geralmente duravam trinta ou até mais dias; alguns precisaram pagar outro professor para que assumisse a sua sala de aula durante sua permanência, caso contrário, não seriam liberados pelas Secretarias de Educação de seu município.

Essa situação foi destacada por Coutinho (2015), em entrevista a II PNERA, ao relatar que uma das primeiras e maiores resistências vivenciadas pelo PRONERA/UFMA/MST e

ASSEMA foi por parte de prefeituras, alegando que os recursos do PRONERA vinham direto para as Universidades e destas para as Fundações, portanto, não passavam pelas prefeituras. Isso evidentemente, contribuiu para dificultar a liberação de professores para participar das etapas presenciais dos cursos em execução.

A professora aponta ainda que em razão de não existir nos assentamentos uma rede de escolas, em alguns deles, as escolas foram construídas pelos próprios trabalhadores, de forma bastante rústica, considerando que eram feitas daquilo que os camponeses tinham; não dispunha energia, nem merenda escolar, nem material didático. Em decorrência dessa precariedade, coube ao PRONERA assegurar as condições mínimas para que as turmas funcionassem.

É oportuno salientar, porém, que, quando falamos de luta de classes, compreendemos que ela se expressa de diversas formas em diferentes espaços, inclusive na escola e dentro da sala de aula. É por essa razão, que Mézáros (2008, p. 89) coloca a necessidade de entendermos a diferença entre

[...] A consciência de classe contingente e a consciência de classe necessária é que, enquanto a primeira percebe simplesmente alguns aspectos isolados das contradições, as compreende em suas inter-relações. Isto é, como traços necessários do sistema global do capitalismo. A primeira permanece emaranhada em conflitos locais, mesmo quando a escala de operação é relativamente grande, enquanto a última, ao focalizar a sua atenção sobre o tema estrategicamente central do controle social, preocupa-se com uma solução abrangente, mesmo quando seus objetivos imediatos parecem limitados [...].

No que tange às contribuições do PRONERA para esses egressos, estas se expressam em diversos aspectos, como, por exemplo, na questão profissional, todos os egressos entrevistados são professores efetivos com atuação na escola de sua comunidade, mas para além da vida profissional, outras contribuições foram destacadas, como fica explicitado neste depoimento:

Mudou minha concepção de ver o mundo, de ver a realidade, de questionar, de discutir, de não me conformar, não acreditar naquilo que está posto como verdade absoluta. Esse pensamento crítico, de discutir, de questionar, de indagar para mim, foi uma mudança completa, enquanto pessoa. (EGRESSO H, 2019).

Como explicita Iasi (1999), transformação da consciência não está além da luta política e da materialidade onde esta se insere, tendo em vista que ela é, ao mesmo tempo, um produto da transformação material da sociedade e um meio político de alcançar tal transformação. Nesse sentido, a compreensão da realidade em que se está inserido, pode ser o ponto de partida

para a mudança na direção desejada. Daí a importância de que o processo de formação se dê numa base que possibilite interpretar a realidade em que se está inserido para transformá-la.

Nesta linha de entendimento, concordamos com D'Agostini (2012) quando declara que a clareza teórica é um dos aspectos importantes para não retornar à Educação Rural pensada, dentre outras estratégias, para a contenção da mobilização popular na luta de classes. Desse modo, a autora considera como fundamental

[...] manter a estratégia de luta pela educação do campo e identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser travada a cada momento histórico, tendo como parâmetro o avanço da luta de classes. No âmbito mais específico, é necessário seguir na construção do projeto político e pedagógico da educação do campo na perspectiva da construção de uma educação para a emancipação humana. (D'AGOSTINI, 2012, p. 33).

Mas é preciso ter clareza de que as instituições formais de educação se constituem apenas uma parte importante do processo de internalização das relações capitalistas de produção, logo, o rompimento dessa lógica imposta está apenas na mais consciente das ações coletivas (MÉSZÁROS, 2005).

Cabe destacar que, sendo a realidade a base das ideologias, isto significa que elas são forças materiais presentes no cotidiano escolar, cujas relações também são de dominação e subordinação, todavia, como a realidade é contraditória, há sempre a possibilidade de se questionar, confrontar a concepção de educação que a classe burguesa tenta impor à classe trabalhadora.

Por isso, o movimento real exige processos educativos mais complexos para serem compreendidos. Alguns dos egressos do PRONERA já perceberam esse desafio e deram continuidade a seus estudos. Dos quatro entrevistados, três possuem Especialização e dois possuem Mestrado em Educação do Campo.

Em relação aos egressos do MST entrevistados, que participaram de cursos pelo PRONERA no Maranhão, o maior número de pessoas formadas são do Assentamento Nova Conquista, localizado no município de Açailândia. Com formação em diversas áreas, tais como: pedagogia, direito, história, geografia, jornalismo e outros. Realizados em universidades públicas, como: Universidade Federal do Pará- (UFPA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte- (UFRN) e em outros estados. Apesar de terem estudado fora, são maranhenses e professores da escola no assentamento onde residem.

No âmbito da Educação do Campo, o assentamento Nova Conquista vem se destacando por algumas importantes conquistas, como, por exemplo, a aprovação da

Agroecologia no currículo para as escolas do campo no município de Açailândia. Desse modo, procuramos entender qual a participação do PRONERA nessas conquistas. Uma primeira observação a ser feita é que todos os candidatos para participar dos projetos tinham que fazer o seletivo do PRONERA, eram indicados pela direção dos Movimentos Sociais que integravam a parceria para fazer a seleção. No caso do MST, os candidatos eram indicados de acordo com a necessidade do Assentamento, ou seja, a definição dos nomes constituiu ação coletiva, expressando uma intencionalidade política para além do individual.

Quando questionados sobre o porquê do interesse pelos cursos do PRONERA, todos os egressos responderam que foi pela forma como e onde iam estudar e, principalmente, pela compreensão de que a concepção de educação que o MST defende e pela qual luta é diferente. Portanto, havia a perspectiva de a formação pelo PRONERA estar alinhada com a formação que o MST defende.

Considerando o exposto, podemos inferir que o PRONERA constituiu uma oportunidade concreta para assentados da Reforma Agrária, adentrar na universidade pública e fazer um curso superior. Isso é válido para a grande maioria dos assentados, mas, para aqueles que já tinham passado por outro processo de formação, ainda que precarizado, foi uma opção advinda de uma necessidade política, de fazer uma formação alinhada com os princípios da Educação do Campo, pela qual o Movimento luta e defende, conforme fica evidenciado no relato a seguir.

O MST fez para mim a pergunta por que eu queria tanto fazer um curso pelo PRONERA, respondi que percebia a diferença nos educandos que estudavam pelo PRONERA, era diferente do meu curso que eu fazia de filosofia nos finais de semana, pela fala dos sujeitos, pelo jeito deles falar dava para perceber que era diferente, até que enfim, no final de 2004, fui fazer o vestibular para entrar na Pedagogia da Terra pela UFC, na sexta turma. (EGRESSO L, 2019).

A intencionalidade política que o MST tem com a educação fica evidenciada no próprio processo de escolha dos cursistas, que potencializa atender as diversas demandas dos assentamentos e fortalecer a sua luta. Porém, esta dinâmica é profundamente afetada pelo lançamento de editais. Relataram ainda que uma coisa é o Movimento conversar com o candidato, no sentido de fazê-lo entender que precisa ter compromisso com a organização e com o fortalecimento da luta. Ao passo que a política de edital possibilita que o sujeito sozinho faça sua escolha e isso, aparentemente, parece enfraquecer o elo de ligação entre ele e o Movimento.

Aliás, cabe destacar que nas turmas do PRONERA, em parceria com o MST, dentro ou fora do estado, a participação do Movimento nos cursos estão para além do acompanhamento pedagógico; isso fica bastante evidente nas falas dos sujeitos da pesquisa, conforme é destacado por um dos egressos:

O MST se preocupava com nossas dificuldades e disponibilizava professores para tratar exclusivamente delas. Tive dificuldade para conciliar os estudos, o trabalho e a família, pois eram períodos muito longos fora de casa, mas consegui superar devido à compreensão da minha família e o apoio da coletividade do Movimento. (EGRESSO L, 2019).

Em relação às dificuldades, constatamos por meio da fala dos entrevistados que estas se assemelham, considerando que todos eles fizeram seus cursos em outros estados. Nesses casos, a questão financeira, ocasionada na maioria das vezes pela burocracia do INCRA aparece em todas as falas como uma das principais dificuldades.

Decorrente dessa situação, algumas vezes o INCRA foi ocupado pelos alunos como forma de pressão para liberar os recursos. Além disso, era muito comum o atraso na realização das etapas, e às vezes as etapas começaram mesmo sem recurso como forma de fazer pressão, como é destacado na fala de um dos egressos da turma de Pedagogia da Terra do PRONERA/MST, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Iniciáramos a turma sem nenhuma verba, a prefeitura municipal liberou merenda escolar para garantir a alimentação. Além disso, a turma foi alocada em um prédio abandonado e afastado do Campus. Tivemos que tirar o mato, as cobras e os sapos. Após um tempo, os professores e a coordenação, após conhecerem a nossa turma e verem nossas dificuldades propuseram que fôssemos colocados em outro prédio que fica no Campus principal, mas a turma não aceitou. (EGRESSO I, 2019).

O depoimento reafirma o caráter elitista da universidade e, ao mesmo tempo, revela diferentes estratégias utilizadas para dificultar a permanência dos camponeses no espaço acadêmico, como se eles não tivessem o direito de ocupar esse espaço. É como se para que chegassem ali, eles houvesse quebrado uma série de regras impostas e por isso deveriam ser punidos.

Mediante os depoimentos é possível perceber que as dificuldades se expressam de diferentes formas: discriminação, preconceito, em algumas situações mais acentuadas do que em outras, como podemos constatar na fala de um deste egresso:

Maior dificuldade para mim, além das já mencionadas foi a discriminação. A universidade tem resistência em abrir espaço para os trabalhadores rurais. Nós tivemos que trocar de salas por diversas vezes, toda vez que a gente ia para a etapa

era aquela confusão e as vezes agente estudava sentado no chão porque não liberavam sala. Dificuldades para acessar computador e a biblioteca [...] Isso é muito ruim, principalmente para mim que tive o processo de escolarização anterior muito frágil, o que dificultava no desenvolvimento das atividades, como produzir artigos, resumos de livro, apresentar seminário, e outras coisas que não fazemos na escolarização inicial. Tinha gente que questionava o porquê estamos na universidade e diziam que sem-terra tinha que estar era na beira da estrada (EGRESSO J, 2019).

Cabe reiterar que a trajetória escolar de quem mora e estuda no campo, em regra apresenta muito mais lacunas do quem estuda nas cidades, mas esse percurso se o sujeito consegue chegar até a universidade, não é levado em consideração, na maioria das vezes, ele se transforma em motivo de discriminação, o que pode se transformar em motivo para sua desistência. Para evitar que isso ocorra, é importante o apoio coletivo e o acompanhamento que o MST dá aos alunos e aos militantes em formação. Sem ele, os desafios seriam bem maiores. Desse modo, o camponês considerado, historicamente, como ignorante e sem cultura, ao adentrar a universidade, da qual era excluído, ainda tem que provar que é capaz de fazer parte dela, conforme fica constatado neste depoimento:

[...] o fato de a gente ter que provar que nós também temos competência para fazer um TCC, um artigo, dava indignação, isto porque para alguns a gente não seria capaz de dar conta, e, por isso, tínhamos que estudar mais do que os outros alunos da universidade; nós tínhamos que nos dedicar mais nos estudos [...] Mas, eu coloco isso como vantagem, porque fazer um curso pelo PRONERA e coordenado pelo MST, tem uma grande diferença, porque, além das disciplinas dos componentes curriculares corriqueiros que já fazem parte do currículo da universidade, nós tínhamos outras disciplinas paralelas, que é a formação política, porque o Movimento se preocupa não só com a formação teórico-prática e nós não estávamos lá para receber meramente o diploma de pedagoga [...] (EGRESSO M, 2019).

Como destaca Mariátegui (2010), o objetivo das universidades na América Latina, de um modo geral, parece ser o de prover doutores e rábulas para a classe dominante. Ademais, o desenvolvimento incipiente e mísero do alcance da educação pública ajuda a fechar o acesso dos trabalhadores ao ensino superior, e esse fosso é bem maior quando se refere aos camponeses. Embora estejamos de acordo com o autor, é preciso lembrar que no caso do Brasil, foi nas IES que se deu a realização do maior e mais duradouro programa de educação para os camponeses e povos tradicionais e originários no Brasil: o PRONERA.

Como o perfil organizativo e político de cada movimento se expressa na formação de seus quadros, assim, se o movimento é revolucionário e seus quadros tendem a enfrentar o inimigo (BOGO, 2010, p.199); os egressos souberam como enfrentar as dificuldades vivenciadas durante seus percursos acadêmicos, como abaixo evidenciado:

Apesar das dificuldades apontadas pelos companheiros, eu quero destacar a entrada na universidade que considero que foi uma entrada triunfal: com camisetas, bandeiras e bonetas vermelhas para marcar território, porque a gente imaginava como ia ser recebido; Então, nós já entramos cantando com bandeiras estendidas e dizendo palavras de ordem, desde a entrada da universidade, e lá tinha gente com câmera filmando, outros observando, como se fôssemos uma coisa estranha. Aí foi que nós ficamos indignados com essa situação, outra vantagem que aponto é que sempre nas universidades onde funcionam os cursos pelo PRONERA tem um grupo de professores que contribuem muito com a luta; a gente sabe que dentro da universidade têm aqueles que não concordam com esse projeto, mas, a gente sabe que tem as parcerias dentro da universidade. Então, nossa grande sorte é ter esses parceiros dentro das universidades para contribuir com a gente e com a luta. (EGRESSO M, 2019).

Sabemos que grande parte das universidades públicas são conservadoras; basta lembrarmos que os camponeses e seus processos de formação, tanto pelo trabalho como pela cultura e, sobretudo, pelas lutas sociais, nem sempre foram considerados como parâmetros na construção do conhecimento produzido nas universidades.

Algumas vezes, estes foram e ainda são discriminados e tratados de modo preconceituoso. Considerando que, as universidades, também, constituem um dos aparelhos ideológicos de Estado, e sendo este um centro de exercício do poder, onde se dá a “[...] organização estratégica da classe dominante em sua relação com as classes dominadas.” (POULANTZAS, 2000, p. 150), uma das questões centrais que se apresenta é a de saber como os interesses da classe dominante na manutenção de sua dominação pode se traduzir e se realizar em ações concretas tomadas pelo Estado.

Decorre dessa necessidade a importância da teoria, considerando que o processo de transformação, ainda que não seja produto do avanço da consciência, também não o é de uma realidade espontânea, logo, para que haja uma prática transformadora é necessário o conhecimento teórico- prática. Nesse aspecto, Althusser (2017) entende que a luta de classes se desdobra em três aspectos que constituem a sociedade, o econômico, o político e o ideológico, tendo em vista que

[...] toda luta implica intervenção da “consciência” dos homens, toda luta gera um conflito entre convicções, crenças, representações do mundo. Também a luta econômica e a luta política implicam esses conflitos da luta ideológica. [...] a luta ideológica abraça o conjunto dos campos de sua luta. [...] Não pode haver luta econômica ou política sem que os homens engajem nela suas ideias e, ao mesmo tempo, as suas forças [...] A orientação geral depende, portanto, da ideologia do movimento operário. É essa ideologia que comanda diretamente a concepção que ele tem de sua luta ideológica e, portanto, a maneira como ele a conduz para transformar a ideologia existente. É essa ideologia que comanda diretamente a concepção que ele tem de sua luta econômica e política, de suas relações mútuas e, por conseguinte, a maneira como conduz essas lutas. (p. 73-75).

A partir dessas considerações, podemos inferir que a luta feita pelo MST abrange as três dimensões, porém, compreendemos que o conhecimento não substitui a luta, posto que não são as ideias que criam a realidade, tampouco a ideologia, elas são expressão do real, da produção da vida material. Todavia, não podemos negar que a luta ideológica necessita de formação teórica, decorre também dessa necessidade a formação de seus militantes, mas, como expressa Stédile (2007, p. 18), a apropriação precisa ser de uma teoria que possibilite a compreensão da realidade, pois,

Nós só vamos derrotar a classe dominante que é poderosa economicamente e os seus instrumentos de dominação política e ideológica, se a classe trabalhadora se apropriar de conhecimentos para transformá-los em instrumento de luta de classe, de derrota do opressor.

Outro aspecto que fica bastante evidente na fala dos egressos refere-se ao fato de que não foram as universidades que abraçaram esse projeto, e sim, professores comprometidos com a luta popular, mais do que a própria universidade enquanto instituição social. Mas é preciso lembrar que, às vezes, para que os projetos sejam aprovados e os recursos liberados, a instituição universitária pactua com o INCRA e as fundações de apoio. Por outro lado, essa situação evidencia que no interior das universidades existem disputas de projetos, de concepção de ciência, de conhecimento, de educação, de formação e de valores.

Decorre dessa situação, como lembra Titton (2010), que a relação do PRONERA com as universidades é permeada de conflitos. Há contradições que se apresentam desde a elaboração dos projetos, que têm que passar por um processo de “adequação legal” para poderem ser aceitos, e isso pode acabar com a concepção progressista de educação de qualquer movimento. Embora concordemos com o autor, contudo, entendemos que a universidade não dispõe de poder para acabar com a visão de mundo de um movimento, ainda que seja contra. Do ponto de vista legal, ela segue as diretrizes do poder, onde predominam o conservadorismo e o autoritarismo como faces do neoliberalismo.

Por outro lado, a entrada coletiva desses sujeitos na universidade, com suas experiências coletivas, que aprendem enquanto assentados, acampados, indígenas ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, dirigentes ou associados de cooperativas, entra em conflito com a lógica produtivista da universidade, mas gera aprendizado.

Isto fica evidente no depoimento dos egressos do PRONERA/MST, quando revelam que para eles não bastava apenas ocupar o espaço da universidade para conseguir um diploma

e sim disputar também a concepção de produção de conhecimento que seja socialmente útil ao campo e à sua população.

Nesse sentido, acreditamos que o conhecimento pode se constituir em instrumento de qualificação da atuação dos sujeitos, a exemplo do que está ocorrendo no Assentamento Nova Conquista, expresso na aprovação de uma proposta curricular para as escolas de educação básica do campo no município de Açailândia, que tem a Agroecologia como componente curricular. Essa proposta, pioneira entre os municípios do estado do Maranhão, foi elaborada por militantes do MST egressos do PRONERA, gestores e supervisores de escolas do campo comprometidos com a luta só por uma outra matriz de produção de alimento articulada com a luta pela transformação social.

Essa conquista passou a ganhar mais importância, a partir do avanço do agronegócio no campo maranhense, com sua produção de alimentos com alto teor de veneno. Portanto, incluir a Agroecologia no currículo das escolas da educação de básica do campo, é assegurar a possibilidade de mostrar aos jovens que é possível construir uma outra matriz produtiva, com alimentos saudáveis, que respeita a natureza e a vida. Isso é um passo muito importante, sobretudo, no momento em que o agronegócio tenta convencer a sociedade de que tudo é “agro”, ou seja, de que não existe outra possibilidade de produção de alimento fora de sua matriz produtiva, como ressalta um dos militantes do MST, líder do assentamento e um dos elaboradores da proposta curricular.

Ao ser questionado sobre a contribuição do PRONERA nessa conquista, ressalta que “o PRONERA foi a mola propulsora”. Desse modo, precisamos entender como tudo começou. O egresso destaca que tudo começou quando ainda estava como aluno do curso de Pedagogia da Terra, e que, ao conhecer os princípios da Educação do Campo, resolveu, com outros companheiros, construir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola de seu assentamento, em consonância com os princípios da Educação do Campo.

Após o término do curso, eles iniciaram o processo de articulação para construir o Coletivo de Educação do Campo no município como espaço de debate e discussão. O coletivo é constituído por militantes do MST, sendo todos formados pelos cursos do PRONERA, gestores e supervisores de escolas do campo alinhados com a causa que o Movimento luta e defende. Com essa intenção, em 2010, na gestão municipal ligada ao PT, uma das lideranças do MST e do Assentamento, foi convidado a assumir o então Departamento de Educação da Zona Rural, ligado à Secretária Municipal de Educação.

A partir daí, de acordo com a liderança começou um processo de articulação com as escolas do campo, visando, inicialmente, promover o debate em alguns pontos, como, por

exemplo, que os professores contratados para as escolas do campo fossem do assentamento em que está localizada a escola, desde que tivessem a qualificação exigida para assumir o cargo. A integração do coletivo de educação do município com o MST, possibilitou o início do processo para a elaboração de uma Proposta Curricular para a Educação Básica das Escolas do Campo no município de Açailândia. A partir desse momento, os debates se intensificaram por meio da realização de Seminários da Educação do Campo, encontros municipais com educadores e educadoras da Reforma Agrária e outros. Todo esse processo ajudou no reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo MST e seus educadores

Todavia, existe o entendimento por parte do coletivo de que só a aprovação da proposta não basta e, para garantir sua materialização, é necessário, dentre outras ações, a elaboração de um Plano de Formação Continuada para os professores que vão trabalhar com a disciplina e a elaboração de materiais didáticos de apoio ao trabalho docente. Este Plano de Formação já está em processo de elaboração por educadores do MST e da secretária municipal de educação do município.

De qualquer forma, um grande passo foi dado, o que vai influenciar outros municípios a realizarem mudanças em seus currículos e PPP. Trouxemos esse exemplo, por entendermos que ele retrata muito bem as contribuições do PRONERA na materialização da luta por uma educação de qualidade os povos do campo, campesinato, trabalhadores e trabalhadoras, assentados e acampados das áreas de Reforma Agrária

Esse percurso não é linear; existem conflitos, contradições, mas são as contradições que trazem inscritas as possibilidades de se avançar, mesmo sabendo que a qualquer momento a correlação de forças pode sofrer alteração que pode fazer avançar ou retroceder uma conquista. Em decorrência da disputa da Educação do Campo, da formação, da luta contra o paradigma produtivo que historicamente implicou na educação ou no ruralismo pedagógico ainda presente na visão e no conteúdo da educação aos povos do campo.

Tendo em vista as contribuições do PRONERA, expressas nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, e considerando ainda o futuro incerto dessa importante política pública de educação na atual conjuntura, procuramos saber de representante da FETAEMA se a Educação do Campo ainda faz parte de sua agenda. E a esse respeito, nos foi mencionado:

A Federação nunca esteve de portas fechadas às experiências do PRONERA, mas, estamos distante da educação do campo. Aqui a gente não tem nenhuma discussão viva dentro da Federação de que vamos reativar o PRONERA. [...] mas, existe a vontade política, embora ela só não seja suficiente [...] Para demandar cursos pelo PRONERA, nós tínhamos que começar a descer para a base, mapear os municípios que poderão receber cursos pelo PRONERA, os municípios que tenham dirigente de

sindicato ou de diretoria que fez cursos ou trabalhou como monitor pelo PRONERA. [...] penso que a gente precisa aproveitar o chão que a gente tem para construir uma estratégia política e retomar a educação do campo. (Araújo, 2020).

Esse depoimento expressa o reconhecimento de que o PRONERA, por enquanto, não faz parte das ações da FETAEMA, contudo existe a vontade, que pode servir como ponto de partida para uma possível mudança, afinal, como destaca Mariátegui (2007), “a vontade de uma mudança nasce diretamente da necessidade”. E, considerando que a demanda existe, a FETAEMA pode voltar a demandar cursos pelo PRONERA, enquanto expressão concreta da Educação do Campo. No entanto, mesmo que a FETAEMA demande ou não cursos pelo PRONERA, filhos e filhas de seus associados estão nas escolas do campo e nessas escolas há disputas de paradigmas de educação.

Isso requer que sua atuação extrapole a centralidade da luta pelos direitos previdenciários, ainda que eles sejam importantes para ajudar a assegurar a sobrevivência dos camponeses, porém, os fatores econômicos não devem se separar dos políticos.

Para Luxemburgo (2015, p. 63).

A grande importância da luta sindical e da luta política reside em que elas socializam o conhecimento, a consciência do proletariado, organizam-no como classe. Considerando-as como meio de socialização direta da economia capitalista, perdem elas não só o efeito que lhes atribuí, mas também sua outra significação, isto é, cessam elas de ser um meio de preparação da classe operária para a conquista do poder.

Nessa perspectiva de compreensão, para (BOGO, 2010), qualquer iniciativa impulsionada por interesses desligados da ótica organizativa, seja no âmbito da assistência técnica, do atendimento à saúde, seja até mesmo dos benefícios previdenciários, podem estacionar na esfera assistencialista, burocrática, que tendem a ajudar o Estado a oferecer os serviços que o capital ainda permite que sejam prestados. Todavia, compreendemos que o sindicato, por atuar dentro do contexto da sociedade capitalista, ora defende os interesses do capital, ora do trabalho. Mas, o assistencialismo ocorre em função da pauperização de trabalhadores e trabalhadoras rurais a quem representa. Essa condição faz com que a representação classista desenvolva políticas de outra natureza, uma vez que o Estado não as desenvolve. Ocorre que, quando o sindicato prioriza essas ações de ordem imediata, acaba deixando de lado a luta e a organização política de longo prazo.

A ASSEMA também reconhece a importância do PRONERA tanto para a formação de sua base quanto para assentados e assentadas de suas comunidades que acompanha por meio

do cooperativismo e do coco babaçu. Contudo, a organização está integrada ao sistema de produção capitalista, portanto, mesmo que sua missão seja a de “promover a melhoria da qualidade de vida das famílias que vivem da Agricultura Familiar, do agroextrativismo e do coco babaçu, a Associação necessita tomar cuidado para não ficar presa ao âmbito da assistência técnica, sem antevê que isso ajuda a controlar a luta política de sua base e, considerando que ela não dispõe das terras onde ficam os babaçuais, deve tomar cuidado para não pactuar com representantes do agronegócio contribuindo para a exportação de *comodities*.

Além disso, é preciso não esquecer que o velho modelo agroexportador, hoje sob a roupagem do agronegócio, tenta passar “a imagem de que boas práticas agrícolas” são capazes de conciliar agricultura e conservação ambiental, sem alterar a lógica de produção” (CALDART, 2020, p.06). Mas, considerando que a Educação do Campo no Maranhão ainda se constitui um dos direitos negados, procuramos ouvir do atual coordenador geral da Associação o que a entidade tem feito para manter em sua pauta a discussão e reivindicação da Educação do Campo. Ele relatou:

A ASSEMA tem representado sua base no Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo, juntamente com outras organizações, tanto do poder público como da sociedade civil, buscando estratégias de melhoramento na execução dos programas/projetos que estejam vinculados à educação do campo no estado. Tem contribuído também nas discussões para criação de um comitê territorial de educação do campo. Tal discussão só é possível, porque tem muitos sujeitos formados pelo PRONERA e pensamos ser de grande importância a criação de um espaço mais amplo para discussão e formulação de propostas direcionadas à educação do Campo (SOUSA, 2020).

Uma primeira observação a ser feita, inicialmente, é que, conforme já destacamos, a Educação do Campo não fazia parte da pauta da ASSEMA, mas em todas suas ações a necessidade da educação se fazia presente; essa situação, de certa forma, pressiona a Associação a levantar a bandeira da Educação do Campo. Apesar do reconhecimento das contribuições do PRONERA, a Associação até o momento não apresentou nenhuma demanda. Mesmo considerando que nem todos os professores formados pelo PRONERA estejam atuando nas escolas do campo, há um contingente de educadores formados em nível médio e superior que podem contribuir com a ampliação dos espaços de discussões e de formação de proposta que atenda às reais necessidades educacionais da população camponesa.

É importante destacar que a Associação reconhece que as formações empreendidas pelo PRONERA, fizeram com que homens e mulheres e, principalmente, os jovens fortalecessem e valorizassem ainda mais suas identidades enquanto camponeses. A identidade de que tratamos e que precisa ser fortalecida diz respeito ao modelo de produção, à cultura, ao

reconhecimento de trabalhadores e trabalhadoras rurais como sujeitos da história, autores e produtores de uma visão de mundo e que necessitam de um conhecimento dentro e fora da escola que tome como ponto de partida sua realidade, tendo em vista elevar suas consciências e a transformação das condições objetivas de vida.

Todavia, o espaço da Educação do Campo, apesar de sua importância atribuída pela referida Associação, ainda é muito pequeno se comparado com as ações na área da produção; como se a luta pela educação fosse menos importante do que as outras. Afinal, no campo há disputas de projetos cuja compreensão passa pela necessidade da apropriação do conhecimento, da formação política de base, da compreensão da teoria da luta de classes.

Essa perspectiva de compreensão fica explícita nos desafios colocados a seguir pelo militante do Movimento, em relação ao PRONERA e à Educação do Campo de um modo geral:

Uma das grandes questões postas hoje para se lutar para manter o PRONERA, deve ser conduzida no sentido de mobilizar os camponeses para lutarem em defesa da educação do campo alinhada com a luta para impedir o fechamento de escolas do e no campo. A educação do campo tem que está intrinsecamente ligada com um modelo de agricultura; se os movimentos sociais lutarem por uma educação do campo, para manter as escolas do campo, e essas escolas não tiverem uma inserção nas comunidades, no modo de vida dos camponeses elas não se sustentam. Penso que esse debate está se perdendo; lutamos pelas construções das escolas nos assentamentos, já temos escolas polos, mas não conseguimos nos inserir dentro do processo organizativo dessas escolas. Nossa base tem que ser o modo de vida da comunidade e o modo de produção focado na Agroecologia, como ciência e que traz os seus princípios de produção e reprodução da vida no campo. Isso é um debate técnico, mas fundamentalmente ideológico. (ALVES, 2020).

Concordamos que a luta por Educação do Campo e pelo PRONERA tem que estar articulada com a luta contra o fechamento de escolas do e no campo, pois o processo de fechamento de escolas no campo vem se intensificado a cada ano, mesmo tendo sido, em 2010, deflagrada a campanha “fechar escola é crime”. O reconhecimento de que o fechamento de escolas no campo se configura como crime à classe trabalhadora e criação de aparato legal, não cessou o fechamento, ao contrário, este vem aumentando a cada ano.

Do ponto de vista ideológico, a Agroecologia pode ajudar as lutas anticapitalistas, ao desvelar o vínculo ideológico escondido, na medida em que sua abordagem se faz mediada pelo trabalho na agricultura familiar. Esse debate se torna ainda mais necessário dado a gravidade da destruição ambiental provocada pelas relações sociais de produção capitalista.

Podemos perceber nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, que, apesar do reconhecimento das contribuições do PRONERA aos movimentos que demandaram seus

projetos educativos e aos sujeitos egressos desses projetos, a Educação do Campo ocupa um espaço ainda muito pequeno na pauta, principalmente da FETAEMA e ASSEMA. Talvez pela falta de clareza de qual o papel da educação na luta de classes ao lado dos trabalhadores, o que enfraquece a possibilidade efetiva de articulação da luta em suas dimensões (econômica, política e ideológica). Nesse percurso, o MST evidencia que a natureza político-ideológica é determinada pelas condições objetivas da realidade, logo, não está descolada do processo real da produção da vida, da qual é oriunda.

Nossa compreensão é de que a luta ideológica se torna como uma das dimensões decisivas na luta de classe. Mas essa é uma luta que se faz por meio da apropriação do conhecimento que ajude na definição dos objetivos e na clareza de direção. Nesse percurso, eles contam com um enorme aparato (jurídico, político, midiático etc.) e como se não bastasse, através de suas entidades representativas, estão adentrando as escolas públicas, disputando currículos, gestão, conteúdos, métodos e objetivos. O PRONERA é um exemplo claro dessa interferência, evidenciando que o capital necessita definir o que os trabalhadores “aprendem e o que querem e desejam saber” como condição *sine qua non* para forjar por conformidade ideológica sua reprodução (HARVEY, 2016, p.170).

No campo coexistem diversas formas de produção e reprodução e esta última requer o desenvolvimento de novas formas de produção e reprodução da força de trabalho, baseado na ciência e na tecnologia, portanto, na pesquisa, na inovação e, cosequentemente, na escola, inclusive da substituição da força de trabalho viva pela máquina, como faz o agronegócio.

5 CONCLUSÃO

[...] a escola tem que abrir o horizonte intelectual do estudante, colocando conteúdos que tornem a educação um instrumento não só para a vida, mas a transformação da vida e da sociedade. (Florestan Fernandes).

Para contribuir com a superação do modo capitalista de produção, a assertiva em epígrafe tem assumido importância crescente para o enfrentamento da classe trabalhadora em face das ameaças do capital à vida em seu conjunto no planeta. Isso se torna ainda mais essencial, quando constatamos que o projeto de educação decorrente da mundialização do capital se materializa na perspectiva da instrumentalização da classe trabalhadora, visando à sua subordinação econômica, política e ideológica, como condição para assegurar a reprodução das relações capitalistas. E, considerando que o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas para mudar as condições objetivas de reprodução como para o processo de transformação, como assevera Mézáros (2007), torna-se ainda mais urgente esse desafio.

Em decorrência dessa necessidade, este trabalho foi desenvolvido na perspectiva do desvelamento e da reflexão crítica acerca de como o PRONERA expressa a luta de classes no campo maranhense do lado dos camponeses. Para tanto, no Maranhão, tomamos como referência empírica para a pesquisa o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão (ASSSEMA) e a Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Maranhão (FETAEMA). Os três são considerados os movimentos mais expressivos no âmbito da Educação do Campo no estado do Maranhão. Os primeiros organizaram nesse estado cursos do PRONERA, com a finalidade, inicialmente, de alfabetizar membros de sua base e comunidade/assentamentos, em função das altas taxas de analfabetismo e, posteriormente, foram elaborando novos projetos, em níveis mais elevados de escolarização, inclusive em nível de graduação e pós-graduação, de acordo com a necessidade educacional de suas áreas de atuação.

Assim, para apreendermos as contribuições do PRONERA, analisamos depoimentos de lideranças dos três Movimentos que, à época, participaram das articulações entre esses Movimentos, as Universidades, o Instituto Federal de Educação, o INCRA e as fundações de

apoio, visando ao desenvolvimento de projetos educativos pelo PRONERA, para suas áreas de atuação e entrevistamos egressos que se formaram nos cursos oferecidos

Mas, para compreendermos de que forma e como suas contribuições se expressam no interior desses Movimentos, em suas áreas de assentamento/acampamentos, a partir da atuação de seus egressos, partimos do pressuposto de que o PRONERA, por ser fruto da luta pela Reforma Agrária, se diferencia das experiências educativas até então desenvolvidas no campo brasileiro. Para tanto, escolhemos como ponto de partida, as duas primeiras décadas do Brasil República, período em que surgiram na esfera da educação movimentos educativos conhecidos como “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, além de iniciativa em educação fruto da organização política do operariado brasileiro.

No campo, historicamente, foi o nível superior que atraiu as atenções da classe agrarista, que se voltou para o ensino de Agronomia, considerado como mola propulsora para quem ia comandar a modernização da agricultura, mas restrito aos filhos das elites dominantes e única novidade da República Velha, materializado por meio das escolas, ESALQ e ESAMV, ambas criadas no início do século XX, para atender aos interesses da classe dominante no campo. Por sua vez, a educação do camponês era tratada pelo Estado como uma questão secundária. Enquanto isso, nas cidades, as primeiras experiências educativas voltadas para os interesses da classe trabalhadora vieram de sindicatos organizados pelos anarcossindicalistas, que criaram Centros de Estudos Sociais (As Escolas Modernas e as Aulas Livres) e configuraram-se como uma de suas experiências concretas, por se constituírem também em um espaço de formação de sua base sindical. Para os anarquistas, o papel da educação era contribuir para que os operários se libertassem do processo de exploração, o que só poderia ocorrer mediante a organização e o fortalecimento da luta dos trabalhadores.

Essa situação se alterou a partir da década de 1930, com a intensificação do processo de industrialização e o aumento do êxodo rural, quando a educação passou a ser considerada uma questão nacional, mas ideologicamente também era vista como estratégia para conservar e justificar o *status quo* da classe agrarista dominante, por meio da disseminação de valores anti-industriais através do Ruralismo Pedagógico. Esse movimento pretendia ruralizar todo o ensino primário, transformando-o em instrumento de fixação do camponês no campo, através do discurso da modernização da vida econômica e social do meio rural, porém, além disso, correspondia a demandas formuladas por grupos urbanos contrários ao êxodo rural das grandes cidades.

No final década de 1940, começaram no âmbito da educação os acordos de “Cooperação Técnica” com os Estados Unidos, dentre eles, o mais importante foi o da Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), cuja finalidade era criar centros de treinamentos para os camponeses adultos, enquanto para lideranças rurais, baseados na técnica de desenvolvimento de comunidade que ideologicamente foi se afirmando como estratégia de busca do consentimento da população camponesa com as medidas adotadas pelo Estado, e por essa razão, passou a receber apoio oficial.

Destarte, essas medidas ocorreram em um contexto de organização e intensificação dos movimentos sociais rurais a partir dos anos de 1950, forçando a redefinição dos instrumentos da ação pública no âmbito da educação, destinando aos camponeses uma educação não escolar direcionada ao trabalhador adulto do campo como forma de controle político-ideológico e de desmobilização da luta dos trabalhadores e de suas entidades classistas.

Convém destacarmos também, a Campanha Nacional de Educação Rural, fruto de acordo entre o Brasil e os EUA, que adentrou o campo no período de intensificação da modernização da agricultura via instalações de indústrias, insumos agrícolas, entre outras, ocasionando transformação da agricultura.

Considerando esse contexto, a alfabetização pautava-se no pressuposto de que a população camponesa era “atrasada e “inculta”, portanto, a função dessa Campanha era integrá-la à sociedade. Do ponto de vista ideológico, as experiências educativas desenvolvidas não levaram em consideração os valores e a cultura da população camponesa. Nesse percurso, a modernização da agricultura foi se desenvolvendo, preservando e recriando traços do passado, pois, como lembra Ianni (2004), os prenúncios da modernização no Brasil esbarravam em uma pesada herança do escravismo, do autoritarismo, do coronelismo e do clientelismo.

Na década de 1960, por meio do Programa “Aliança para o Progresso,” no contexto da Guerra Fria, a educação tinha entre suas finalidades a formação de técnicos tidos como necessários ao desenvolvimento econômico e ao combate à ameaça comunista, sobretudo nos países da América Latina e do Caribe, de cunho fortemente ideológico. Todavia, não conseguiu impedir o surgimento das primeiras experiências de cunho progressista no Nordeste brasileiro, como: os Centros Populares de Cultura (CPC), ligados ao movimento de esquerda; o Movimento de Educação de Base (MEB); a experiência de Natal por meio da Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, que tomou por base a Pedagogia de Paulo Freire. Essas experiências foram reprimidas com a ditadura.

Durante o regime militar, continuou a intervenção dos Estados Unidos na educação brasileira por meio dos acordos MEC/USAID. No campo, a proposta educativa foi baseada em programas cuja finalidade era conter a tensão social, mais do que resolver a questão do analfabetismo da população, no contexto de agravamento dos conflitos por terra, advindos tanto do processo da modernização quanto da expansão das fronteiras agrícolas. Isso porque, conforme lembra Mendonça (2010), a política fundiária durante o regime militar beneficiou o grande capital nacional e estrangeiro, aumentando a expansão do latifúndio improdutivo em maior escala e a expulsão dos camponeses para as periferias das cidades.

O processo de modernização no campo foi se consolidando em aliança com o capital industrial e fundiário em contraposição à Reforma Agrária gestada pelas forças de esquerda. Como relações sociais construídas pelo capital, foram estabelecidas, mantidas e reforçadas por diferentes aspectos; na esfera ideológica, foram forjados alguns conceitos, como, por exemplo, o “latifúndio”, que deixou de representar o tradicional latifundiário associado à improdutividade para conotar grupos econômicos de empresários modernos. Todavia, como todo processo de dominação envolve lutas, no âmbito das lutas populares, a década de 1980, foi um período em que foram criadas novas agremiações, entre elas, o Partido dos Trabalhadores (PT), em 1981, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1985. Essas organizações classistas passaram a ajudar a redimensionar a luta de classes.

Na década de 1990, a disputa no campo ocorreu entre dois projetos: o projeto neoliberal do agronegócio, pautado fundamentalmente pela expansão da agricultura de exportação, e o projeto democratizante, representado no meio rural pela proposta de Reforma Agrária e de desenvolvimento rural fundado na agricultura familiar, na defesa dos direitos sociais da população rural, da democratização do acesso às políticas públicas e da segurança alimentar e nutricional da população brasileira.

Na esfera da educação, o processo de consolidação da hegemonia neoliberal foi se materializando pelo sistema de produção flexibilizado e privatizado, sob um Estado mínimo nas questões sociais e sob o gerenciamento das organizações empresariais do “terceiro setor” do qual o movimento “Todos pela educação” é um dos representantes. Na educação da população camponesa, embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 tenham sinalizado para uma especificidade, as contribuições concretas vieram dos movimentos sociais e sindicais em um cenário marcado não só pelos conflitos de terra, mas também pela organização e luta em defesa da Reforma Agrária.

Foi nesse contexto que se deu a criação do PRONERA como fruto da luta dos movimentos sociais e sindicais. Historicamente, até então, não havia registro de uma política protagonizada pelos movimentos sociais, materializando uma nova ação do Estado expressa no tripé: movimentos sociais e sindicais, universidades e INCRA; ele se constituiu como uma tentativa de o Estado brasileiro responder à dívida histórica que tem com a população camponesa. Ao longo de sua trajetória, já contribuiu, conforme pesquisas realizadas, a exemplo, das I e II PNERA. Para a diminuição do analfabetismo no campo, em particular nas áreas de assentamentos da Reforma Agrária e áreas tradicionais rurais, possibilitou a entrada de trabalhadores e trabalhadoras camponeses (as) e de seus filhos e filhas em universidades públicas e institutos federais através do ensino fundamental, da formação dos educadores em cursos de nível médio e superior e cursos técnicos de nível médio. Mas essa trajetória, desde o início, foi demarcada por intensas lutas decorrentes da criminalização dos movimentos sociais, do avanço do agronegócio no campo, das políticas de cortes orçamentários nas políticas sociais e em especial na educação e do controle ideológico dos órgãos fiscalizadores do Estado.

A partir de 2003, o Programa entrou em uma fase de fortalecimento institucional, quando a Educação do Campo foi se afirmando institucionalmente com a criação, dentro do MEC, de algumas instâncias para gerir a criação de vários programas e ações com vista a atender as demandas por educação dos movimentos sociais do campo. Dentre os Programas criados se destacam: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra e Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) ou LEDOCS. Foi nesse período que se instituiu o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPT, por meio da Portaria de nº. 1.374/2003, aprovada pelo Ministério da Educação, com a função de articular as ações da Educação do Campo no Ministério. Aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Contudo, após esse breve período de fortalecimento institucional, o PRONERA sofreu um de seus maiores retrocessos, expresso no Acórdão do TCU nº 2.653/2008, que impactou consideravelmente as ações desenvolvidas pelo Programa, ao considerar os movimentos sociais como “entes estranhos” aos projetos desenvolvidos pelo PRONERA, entre os quais, no caso do Maranhão, o Curso de Pedagogia da Terra fazia apologia aos movimentos sociais do campo. Essa situação começou a ser revertida em 2010, por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, da Educação do Campo, que instituiu o PRONERA como uma política nacional de Educação do Campo, momento em que o movimento conseguiu fazer com que o TCU revisse a proibição da participação dos movimentos sociais na coordenação dos projetos.

De todo modo, o quadro político que começou a se desenhar, a partir das eleições de 2014, alterou significativamente a correlação de forças no âmbito do Estado, tendo em vista a execução das políticas sociais, especialmente pelos cortes orçamentários e desmonte de setores da gestão pública que se dedicavam a Educação do Campo (COORDENAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, INCRA, CPN/PRONERA, SECADI.).

Na esfera da educação, ela se expressou, também, através do Programa Pátria Educadora, adotado logo no início do mandato da Presidenta Dilma Rousseff, o qual sinalizava para a intenção de que a educação se constituiria uma das prioridades de seu governo. Contudo, estudos e pesquisas mostraram que o que ocorreu em sequência foram os cortes orçamentários, principalmente na área social. Os cortes atingiram 49% do orçamento do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), órgão ao qual o PRONERA estava vinculado, seguindo o mesmo movimento e os caminhos da Reforma Agrária.

No Maranhão, no que concerne à educação dos camponeses, apesar de haver escolas rurais (salas de aula) em algumas fazendas, a política de educação só começou a ser levada em consideração a partir do processo de modernização desencadeado pelo projeto conhecido como “Maranhão Novo”. Isso porque o quadro em que se encontrava o ensino primário no campo inviabilizaria o projeto de modernização da agricultura pensado sob a ótica do capital. Para tanto, foi implantado o Projeto João-de-barro com foco nas primeiras séries do antigo ensino primário em 1967.

Para Ribeiro (1985), a finalidade da implantação do projeto foi buscar o consenso, uma vez que suas ideias básicas giravam em torno da necessidade de mudança da situação do atraso a que estava submetido o campo maranhense; esperava-se da escola a inculcação de novos hábitos, valores e ideias para formar o novo homem para o novo Maranhão. Considerando que cada governo que assume o Aparelho de Estado anuncia pacotes de políticas sociais de acordo com os interesses do capital, o Projeto João-de-barro seguiu o mesmo caminho, e após sofrer diversas alterações foi anexado ao Mobral e assim, continuou o descaso com a educação da população camponesa.

O movimento da Educação do Campo no Maranhão se aglutinou em torno do PRONERA em 1998, quando a FETAEMA, ASSEMA e o MST se organizaram para implantação dos primeiros projetos educativos do PRONERA, inicialmente em parceria com a UFMA e o INCRA; à proporção que foi se expandindo, agregou outras instituições, como a UEMA e o IFMA, a CCN, ACONERUQ, FSADU e COLUN.

Em relação aos cursos, vimos que os três movimentos demandaram inicialmente por alfabetização, considerando que o analfabetismo no campo se apresentou como empecilho até

mesmo na atuação de suas bases, mas, aos poucos, os cursos foram contemplando outros níveis de formação. O MST, por exemplo, demandou cursos de licenciatura e cursos técnicos em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Uma observação a ser feita refere-se ao fato de o MST considerar a educação como estratégia política, enquanto a ASSEMA e a FETAEMA só demandaram a educação em função de esta se fazer presente como necessidade em todas as suas atividades realizadas.

Desse modo, apesar dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa terem demonstrado as contribuições do PRONERA para os três movimentos, tanto internamente quanto para suas comunidades de atuação, em especial para as escolas localizadas nessas áreas, a Educação do Campo, por meio do PRONERA, ocupou espaços diferenciados nos projetos educativos desses três movimentos no campo Maranhense.

Na FETAEMA, a Educação do Campo não se constitui como política institucional, tendo em vista que a centralidade de suas ações continua sendo a previdência social. E ainda que esta Federação reconheça existir demanda, inclusive para projetos de alfabetização e para os anos finais do ensino fundamental, para este último nenhum projeto até o momento foi apresentado. Mas existe a intenção de dar continuidade; a última turma ofertada pelo PRONERA/FETAEMA, em articulação com o IFMA, foi uma turma de ensino dos primeiros anos do fundamental, concluída em 2011.

A ASSEMA, que, ao buscar cursos pelo PRONERA tinha como finalidade inicial a formação de sua base e alfabetizar pessoas de suas áreas de atuação, reconhece que a importância do Programa foi para além do esperado, pois seus egressos que fizeram o curso de Pedagogia da Terra, parte deles atua na escola de sua comunidade. Atualmente, a Associação tem participado de discussões para criação de um Comitê Territorial de Educação do Campo, ação essa desencadeada por egressos do PRONERA e por alunos da Licenciatura em Educação do Campo, considerando que na base da ASSEMA há muitos sujeitos formados pelo Programa que podem contribuir com a criação de um espaço mais amplo para discussão e formulação de propostas direcionadas à Educação do Campo. Todavia, no momento atual a Associação não dispõe de nenhum curso pelo PRONERA; sua última turma foi de Pedagogia da Terra em parceria com a UFMA, MST, CCN, ACONERUQ, COLUN, cujas atividades se encerraram em 2017.

O MST, por sua abrangência nacional, foi o movimento que mais demandou cursos pelo PRONERA. No Maranhão, atualmente, dos quatro cursos em andamento, dois são pela parceria PRONERA/IFMA/INCRA em nível de graduação. Existem assentamentos que dispõem de uma parcela significativa de egressos formados em diferentes áreas de

conhecimento, inclusive com pós-graduação, como é o caso do Assentamento Nova Conquista. O referido Assentamento chamou nossa atenção, por vir se destacando na luta por uma Educação do Campo, no Município de Açailândia/Maranhão. Essa conquista se expressa por meio da elaboração de uma proposta curricular já aprovada pela Secretaria de Educação do município de Açailândia, que tem a Agroecologia como componente curricular, em virtude da luta já empreendia nesse sentido, desde 2009, época em foi criado o setor municipal de Educação do Campo, formado por militantes do MST egressos do PRONERA, gestores e supervisores de Educação do Campo do referido município. Isso representa para as escolas do campo do município, para os movimentos sociais e, de modo geral, para a população camponesa, uma grande conquista, mas ainda precisa ser materializada.

Em relação aos egressos, a pesquisa revelou que de fato o PRONERA trouxe contribuições para sua vida pessoal, profissional e para a comunidade, mas revelou também diferentes compreensões sobre o papel da educação na luta de classes. Isto significa que, embora o Programa tenha já nascido fincado na luta de classe, nem sempre esta é tomada como parâmetro em seus projetos educativos. Aliás, esta é uma das grandes contradições que o PRONERA enfrenta, pois nem sempre seus projetos educativos contam com a participação dos sujeitos que os demandaram, assim como nem todos os professores que atuam em seus projetos dispõem de uma formação política e ideológica na perspectiva do enfrentamento da lógica perversa do capital.

Em relação à luta de classes no âmbito da educação, é comum a descrença, principalmente por parte de membros de movimentos sociais e sindicais de que a educação escolar não se constitui como estratégia política na luta contra o capital, visto que, especificamente, só cumprirá esse papel se for radicalmente transformada. Do nosso ponto de vista, trata-se de uma visão dicotômica entre educação e sociedade, por considerar que primeiro se muda a sociedade para depois mudar a educação. Além disso, Enguita (1993) destaca ainda outra visão de que somente a educação informal, por ser ofertada sem a interferência do Estado e do capital, ficaria à margem do processo de alienação, como se o movimento não fosse dialético e, por isso mesmo, contraditório.

Ocorre que o Estado jamais abrirá mão da educação, pois é nela que ele busca, dentre outros objetivos, a qualificação da mão de obra para o mercado, ao mesmo tempo que dificulta a viabilização de um projeto educativo que se contraponha aos seus interesses. Desse modo, fica evidente o porquê dos ataques orquestrados ao PRONERA, cuja intensificação se deu a partir do golpe de Estado de 2016, com a extinção do MDA, e da SECADI, em 2019.

Esse desmonte, conforme destaca Taffarel e Neves (2019), beneficia o latifúndio e o agronegócio, ao colocar defensores de seus interesses em cargos estratégicos no Estado.

Entretanto, é preciso ter clareza de que a política educacional, de modo geral, está sob o controle de uma fração da classe dominante, de pensamento retrógrado, inclusive no aspecto da educação dos trabalhadores, para quem basta oferecer uma formação instrumentalizada e de preferência de forma rápida. É nessa direção que a política educacional está sendo padronizada.

Outro aspecto que merece destaque pela sua pertinência, durante nossa pesquisa e que deve ser alvo das nossas reflexões permanentes diz respeito à visão da classe dominante sobre a Educação do Campo. Isto se deve ao fato de que, em determinadas circunstâncias, essa classe tende a considerar o projeto da classe trabalhadora, não para concordar com ele, mas para distorcê-lo e acomodá-lo ao seu (WARDE, 1983). Essa tem sido investida da classe dominante na educação dos camponeses e isso ocorre porque a luta ideológica se faz presente em todos os espaços e não se dissocia da concepção que se tem do papel da educação.

Assim, mesmo que a correlação das forças atuais na sociedade não favoreça a classe trabalhadora do campo nem da cidade, no âmbito da Educação do Campo, também é preciso clareza de que a luta ideológica como uma forma específica da luta de classes exige que o debate contra o capital seja travado também no âmbito das idéias, o que só é possível com conhecimento. Por isso, a necessidade de a população camponesa lutar pela Educação do Campo, contra o fechamento de escolas e pelo PRONERA. Logo, entendemos que os ataques sofridos pelo PRONERA são proporcionais aos perigos que essa política representa para a hegemonia política e ideológica da classe dominante no campo.

Entendemos também que o PRONERA compõe a luta de classes do lado dos camponeses, quando aborda a educação sem tirar o campo e seus sujeitos, o que implica não tratar a Educação do Campo como mera teoria pedagógica, uma vez que na produção do conhecimento há interesses de classes envolvidos e, cabe ao Movimento da Educação do Campo: se articular com outras lutas em defesa da educação pública, contra o fechamento de escolas no campo; lutar pela democratização do acesso aos cursos superiores; lutar pela oferta de cursos técnicos na perspectiva de construção de outra matriz de produção.

Esses são alguns dos desafios teórico-práticos do PRONERA, nos quais os sujeitos que acessaram seus cursos, assim como os movimentos sociais e sindicais demandantes dessa política se encontram em patamares diferentes de compreensão e de luta. Contudo, temos clareza de que a superação e concretização desses desafios vão para além da conquista de política pública; requer que se disputem currículos, objetivos, conteúdos e também a

construção de projetos político-pedagógicos das escolas, como condição para transformar as escolas *no* em *do* campo. Mas o maior desafio hoje diz respeito à existência do próprio PRONERA, enquanto política pública.

Como percebemos, os desafios são muitos, porém, precisamos lembrar, conforme destaca Fernandes (1977), que a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre, e que são os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, P. R. As relações campo-cidade no Brasil do século XXI. **Terra Livre**. n. 21, 2º sem, p.25-39, 2003.
- ALMEIDA, A. W. B. **A ideologia da decadência**: leitura antropológica a uma história da agricultura do Maranhão. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Casa 8; Fundação Universidade do Amazonas, 2008.
- ALMEIDA, A. W. B. **A segurança nacional e o revigoramento no poder regional**. Rio de Janeiro, set. 1980.
- ALMEIDA, A. W. B. de. **Autonomia e Mobilização Política dos Camponeses no Maranhão**: um estudo sobre as formas de organização dos trabalhadores rurais de 1950 a 1980. História e documentos. Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia. Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.
- ALMEIDA, F. R. de. **Ideologia nacional e nacionalismo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2014.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Tradução de José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma investigação. *In*: ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p.105-141.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- ALTHUSSER, L. **Teoria e Prática Teóricas e Formação Teórica**: ideologia e luta ideológica. *In*: BARISON, T. (Org.). **Teoria marxista e análise concreta**: textos escolhidos de Louis Althusser e Étienne Balibar. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p.27-82.
- AMMANN, S. B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANDRADE, B. M. **O discurso educacional do Maranhão na primeira república**. São Luís: UFMA, Secretária de Educação, 1984.
- ANDRADE, M. C. **A terra e o homem no nordeste**: contribuição ao estudo da questão agrária no nordeste. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1986.
- ANDRADE, M. R., DI PIERRO, M. C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva**: dados básicos para uma avaliação. São Paulo: Ação Educativa, 2002.

ANSART, P. **Ideologias, conflitos e poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ANTUNES, R. **O novo sindicalismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1995.

ARAÚJO, D. **ENFF uma Escola em Permanente Construção**. In: KOLLING, E. J. et al. (Orgs.). *Movimentos Populares e Universidades*, São Paulo: Outras Expressões, 2018.

ARAÚJO, H. Contribuição do PRONERA para a FETAEMA. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macedo, São Luís, 2020.

ARAÚJO, H. F. A. **Estado/Movimentos Sociais no Campo: a trama da construção conjunta de uma política pública no Maranhão**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará/ Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Fortaleza, 2010.

ARAÚJO, M. N. R. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra**. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ARCANGELI, A. **O mito da terra: uma análise da colonização da pré-amazônia maranhense**. Coleção Ciências Sociais, Série Questão Agrária, 3. ed. São Luís: UFMA, 1987.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G. *Escola, Cidadania e Participação no Campo*. **Em Aberto**. Brasília: INEP, ano 1, n.9, set., 1982. p.1-17.

ASSELIN, V. **Grilagem: corrupção e violência em terra do Carajás**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO AGRONEGÓCIO (ABAG). **Informativo do Agronegócio**: Associação Brasileira do Agronegócio de Ribeirão Preto: ABAG/RP edição n. 51, 2005.

AZAR, Z. S. **Relações de trabalho e resistência camponesa no desenvolvimento dependente no Maranhão: o assentamento Califórnia como uma expressão**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, São Luís, 2013.

AZEVEDO, J. L. **A Educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 20001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e Planejamento: A questão da qualidade da educação básica, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>. Acesso: 4 fev. 2020.

BARBOSA, Z. M. **Maranhão, Brasil: lutas de classes e reestruturação produtiva em uma nova rodada de transnacionalização do capitalismo**. São Luís: UEMA, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARRETO, E. S. Novas Políticas Educacionais para Velhas Escolas Rurais: um Estudo de caso. **Caderno de pesquisa**, n. 46, agosto, São Paulo:1983.

BASBAUM, L. **História sincera da república (1930 -1960)**. 4. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

BASBAUM, L. **História sincera da república de 1889 a 1930**. 1. ed. São Paulo:Alfa-Ômega, 1976.

BASBAUM, L. **História sincera da república de 1930 a 1960**, 6. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1991.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**.9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.(Biblioteca básica de serviço social, v.2).

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003.233f. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

BIANCHETTI, R. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões Polêmicas da Nossa Época; v. 56).

BOGO, A. **Identidade e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BONETI, L. W. Políticas Públicas por dentro. 2.ed. Ijuí: Injuí, 2007.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil, 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 3 de março de 2019.

BRASIL. **Censo Escolar – 1964**. Rio de Janeiro: IBGE, INEP, 1964.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 02, de 28 de abril de 2008**. Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 29 abr. 2008.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 3 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

BRASIL. **I censo da reforma agrária do Brasil**. Brasília, DF: Incra: Ed. da UnB, 1997. 133 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo. **Caderno de subsídios**, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Diretoria do Ensino Secundário - EPEM. **Subsídios para o Estudo do Ginásio polivalente**, Rio de Janeiro, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**: Resolução CNE/CEB nº01/2002. Brasília, 2002. 42 p.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário, **I Plano Nacional de Reforma Agrária**, Brasília: MDA, 1985.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. INCRA. **II PNERA Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília-DF: INCRA; IPEA, 15 jun., 2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de Operações-1998**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de Operações-2004**. Brasília, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRUMER, A.; SANTOS, J. V. T. **Tensões agrícolas e agrárias na transição democrática brasileira**, São Paulo em Perspectiva, v. 2, n. 11, 1997.

BRUNO, R. A. L. **O ovo da serpente**: monopólio da terra e violência na Nova República. 2002. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Departamento de Sociologia. IFCH. UNICAMP. Campinas, 2002.

BRUNO, R. **Movimento sou agro**: marketing, habitus e estratégias de poder do agronegócio. *In*: Encontro Anual da ANPOCS, 36. 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ANPOCS, 2012.

BRUNO, R. Revisitando a UDR: ação política, ideologia e representação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, v. 40, p. 69-89, 1996.

BUZAR, B. **O vitorinismo**: lutas políticas no Maranhão de 1945 a 1965. São Luís: Lithograf-Indústria Gráfica e Editora Ltda. 1998.

CALAZANS, M. J. C.; SILVA, H. R. S.; CASTRO, L. F. M. **Estudos no âmbito da educação e do trabalho rural no Brasil**. Rio de Janeiro: Fórum de Educação, p. 3-83, jul./set. 1983.

CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do estado no meio rural**. *In*: THERIER, J.; DAMASCENO, M. N. (Orgs.). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus. 1993.

CALDART, R. S. Educação do campo e território camponês no Brasil. *In*: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA, 2008. p.39-65.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**. In: CALDART, R.S. et al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, v.7 n.1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. et al. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). **Caminhos da transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155-175.

CALDART, R. S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março de 2020.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA), 3. 2-5 out. 2007, Luziânia: Goiânia. **Anais[...]**. Goiânia, 2007.

CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA, 2008. p. 67-87.

CARDOSO, M. L. **Ideologia do desenvolvimento Brasil: JK - JQ**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARDOSO, M. S. D.; PEREIRA, R. S. **FETAEMA 40 anos**. São Luís: FETAEMA, 2012.

CARNEIRO, M. S. **Terra, trabalho e poder: conflitos e lutas sociais no Maranhão contemporâneo**. São Paulo: Annablume, 2013.

CARONE, E. **A República Nova (1930 - 1937)**. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

CARVALHO, A. V. A questão do Nordeste no estado nacional. **Temas de ciências Humanas**. 7, ed. Ciências Humanas, São Paulo, 1980. p.89-117.

CARVALHO, A. V. **A Igreja Católica e a Questão Agrária: alguns elementos para análise dos pronunciamentos do episcopado brasileiro no período de 1945-1964**. In: PAIVA, V. (Org.). Igreja e Questão Agrária. Seminários Especiais, São Paulo: Edições Loyola, 1985. p.68-103.

CARVALHO, I. M. M. **O Nordeste e o regime autoritário: discurso e prática do planejamento regional**. São Paulo: Hucitec - Sudene, 1987.

CARVALHO, J. O. **O Nordeste semi-árido: questões de economia política e de política econômica**. Tese (Doutorado em Ciência Econômica) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1985.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, M. S. **Realidade da educação do campo e os desafios para formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**, 2011. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CASTELO, R. **O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CÊA, G. S. S.; DORNELLAS SOBRINHO, R. J. **Propostas dos empresários leigos do ensino e a política educacional brasileira na primeira metade dos anos 90**. In: NEVES, L. M. W. (Org.). Educação e Política no limiar do Século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. Editora Moderna, São Paulo; 1981.

CHAUÍ, M. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

CHAUÍ, M. Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados. In: DAGNINO, E. (Org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CIAVATTA, M. **O Conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.) Teoria e educação no labirinto do capital. (Org.). 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo - Brasil 1990**. Goiânia: CPT Nacional, 1991.

CONFEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO BRASIL (CNA). **Quem produz o que no campo: quando e onde**. II Censo Agropecuário. Rio de Janeiro: FGV: IBRE; Brasília, DF: CNA, 2010.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE AGRICULTURA. **50 anos de CNA (1951-2001)**. Brasília: CNA, 2002.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA AGRICULTURA (CONTAG). 2º Congresso Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. **Anais**. maio/1973. CONTAG, Brasília (DF), 1973, 36 p.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA AGRICULTURA (CONTAG). 4º Congresso Nacional dos Trabalhadores na Agricultura **Anais**. maio/1985. CONTAG, Brasília (DF), 1985, 413 p.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA AGRICULTURA (CONTAG). 6º Congresso Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. **Anais**. abril/1995. CONTAG, Brasília (DF), 1995, 172 p.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA AGRICULTURA (CONTAG). 7º Congresso Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. **Anais**. março-abril/1998. CONTAG, Brasília (DF), 1998, 181 p.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA AGRICULTURA (CONTAG). 9º Congresso Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. **Anais**. Fevereiro-março de 2005. CONTAG, Brasília (DF), 2005, 342 p.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA AGRICULTURA (CONTAG). CONTAG 40 anos. **Revista comemorativa dos 40 anos da entidade**. Brasília (DF), 2004, 114 p.

COUTINHO, A. F. **Entrevista concedida a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Luís/MA, 2015.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. Cortez, Niterói, RJ: editora Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001. (Biblioteca da educação. Serie 1. Escova; v.17.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O Golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1988.

D' AGOSTINI, A, VENDRAMINI, C. R. Educação do Campo ou Educação da Classe Trabalhadora. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 299-322. jul./dez. 2014.

D'AGOSTINI, A. A importância e a necessidade da teoria para a construção da escola do MST. *In*: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Orgs.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 161-182.

D' AGOSTINI, A. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. **Revista Educação**, Santa Maria, v.37, n.3, p.453-468, set./dez.2012.

DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto das lutas do MST**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2010.

DAVIES, N. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

DECCA, E. S. **O silêncio dos vencidos**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. *In: Acta Scientiarum*. Education.Maringá,PR: UEM, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

DELGADO, G. C. A questão agrária e o agronegócio no Brasil. *In: CARTER, M. (Org.). Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

DELGADO, G. C. **Capital financeiro e agricultura no Brasil: 1965- 1985**. São Paulo:Editora UNICAMP; Ícone, 1985.

DELGADO, N.G. O papel do rural no desenvolvimento nacional:da modernização conservadora dos anos de 1970 ao Governo Lula. *In: DELGADO,N. G.(Org.). Brasil rural em debate: coletânea de artigos*. Brasília: CONDRAF/MDA, 2010.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DI PIERRO, M. C. **As Políticas Públicas de Educação Básica de Jovens e Adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. *In: Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 27, n. 2, p.321-337, jul./ dez. 2002.

DIAS, E. F. **Política brasileira: embates de projetos hegemônicos**.São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2006. (Série Polêmicas, 4).

DINIZ, D. F. **Políticas públicas para a formação dos sujeitos do campo**: a contribuição do PRONERA para democratização do Estado Democrático de Direito no Brasil. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Área de Concentração: Políticas Públicas e Cidadania, 2016.

DINIZ, D. F. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) no Contexto do Estado Democrático de Direito**: movimentos sociais e gestão participativa. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37. 04-08 out.2015, Florianópolis. UFSC. 2015.

DOURADO, L.F. Plano Nacional de Educação:avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. *In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). Políticas públicas e gestão da educação:polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília, DF: Liber Livro, 2006. p.21-50.

DREIFUSS, R. A. 1964: **A Conquista do Estado**: ação política, poder e golpe de classe. 2. ed. Vozes, Petrópolis, RJ: 1981.

DREIFUSS, R. A. **A internacional Capitalista**: estratégias e táticas do empresariado transnacional (1918- 1986). 2. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

- DREIFUSS, R. A. **O jogo da direita:** na Nova República. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado.** Tradução: Leandro Konder. 3. ed. São Paulo. Expressão popular. 2012.
- ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia:** Marx e a crítica da educação. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural:** a formação com base na Pedagogia da Alternância. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.
- FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. *In:* NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.
- FAUSTO, B. **História concisa do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2010.
- FAUSTO, B. **A Revolução de 1930:** historiografia e história. São Paulo: Brasiliense, 1970.
- FÉLIX, N. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): história, estrutura, funcionamento e características. *In:* MARTINS, M. F. A.; RODRIGUES, S. S. (Orgs.). **PRONERA: Experiências de Gestão de uma Política Pública.** São Paulo: [s.n], 2015, p. 35 a 44.
- FERNANDES, B. M. Conflitualidade e desenvolvimento territorial. *In:* BUAINAIN, A. M. (Org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil.** Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2008. p. 173-224.
- FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. *In:* PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa.** São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-301.
- FERNANDES, F. Anotações sobre o capitalismo agrário e a mudança social no Brasil. *In:* SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Orgs.). **Vida rural e mudança social.** 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Ciências Sociais, 46), p. 216–230.
- FERNANDES, F. **Nova República?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- FERNANDES, F. **O Desafio Educacional.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- FERNANDES, F. R. C. (Org.). **O Subsolo Brasileiro:** consolidação, estatísticas da situação atual das concessões, licenciamento, autorização de pesquisa e pedidos de pesquisas. Brasília. DF: CNPq/ Diretoria de Planejamento e Gestão, 1987.
- FERNANDES, F. **Revolução Burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2019.

FERREIRA, Â. D. D. “Processos e sentidos sociais do rural na contemporaneidade: indagações sobre algumas especificidades brasileiras”. **Estudo Sociedade e Agricultura**, n.18. 2002. p. 28-46.

FETAEMA. Secretaria de Política Agrária. **Relatório de Atividades do PRONERA de 1999**, São Luís/MA, 1999.

FLEURY, S. **Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. 252 p. ISBN 85-85676-06-X. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 10 out. 2019.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Oficina de Planejamento 2013-2014: relatório síntese das conclusões e proposições**. Brasília: [s.n], 2013.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília, 17 de agosto de 2010.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Disponível em: <http://educampoparaense.org>. Acesso em 05/03/2013.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Notas para a análise do momento atual da Educação do Campo**. Brasília-DF. Disponível em: http://www.editoraunesp.com.br/catedra/publicacoes_relatorios.asp?tpl_id=5. Acesso em 10 mar. 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
FONSECA, M. T. L. **A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.

FONTES, V. **O Brasil e o imperialismo: teoria e história**. 3. ed. Rio de Janeiro: EPSJV; Editora UFRJ, 2010.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, L. C. A Pedagogia Socialista: devolvendo a voz aos pioneiros da Educação Russa. *In*: CALDART, R. S.; RÔAS, R. L. V. (Orgs.). **Pedagogia Socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 233-258.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, L. C. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. *In: II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”*. **Cadernos do ITERRA**, ano VII, n. 14, Veranópolis, RS:2007. p. 45-59.

FRIGOTTO, G. Educação Básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio. *In: II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária*. **Boletim da Educação**, n. 12, edição especial, São Paulo: MST, 2014.

FRIGOTTO, G. Prefácio. *In: MOLINA, M. C.; HAGE, S. M.(Orgs.)*. **Licenciaturas em Educação do Campo [recursos eletrônicos] resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão**. 1.ed. Florianópolis, SC: LANTEC/CED/UFSC, 2019.

FRIGOTTO, G. “**A educação está nocauteada**”. Entrevista concedida a André Antunes (EPSJV/Fiocruz) em 15/06/2018, Publicado em Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: [http:// www.epsjv.fiocruz.br](http://www.epsjv.fiocruz.br). Acesso: em 28 de agosto de 2019.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, métodos e formas. *In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S.F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.)* **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMANO, J. W. **Lendo e aprendendo**: a campanha de pé no chão. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação e movimento operário**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

GONÇALVES, S. R. Classes Sociais, luta de classes e movimentos sociais: *In: ORSO, P. J., GONÇALVES, S. R., MATTOS, V. M. (Orgs.)*. **Educação e Luta de Classes**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 65-93.

GONÇALVES, M. F. C. **A reinvenção do Maranhão dinástico**. São Luís: Edições UFMA; PROIN(CS), 2000.

GORENDER, J. **A burguesia brasileira**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRZYBOWSKI, C.; DELGADO, N. G. “**Integração e lutas sociais no campo**: notas para debate”. *Ensaio FEE*, Porto Alegre, RS: 7(1), 1986, p. 213-215.

HARNECKER, M.; URIBE, G. **Luta de Classes**: as classes sociais no Brasil. n. 4, São Paulo: Global, 1980. (Série caderno de educação Popular).

HARVERY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução: Rogério Bettoni. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HIRSCH, J. Observações teóricas sobre o Estado burguês e sua crise. *In*: POULANTZAS, N. O estado em crise: sob a direção de Nicos Poulantzas. Tradução: Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1977. (Biblioteca de Estudos Humanos. Serie Política e sociedade. p.85-111).

HOBSBWM, E. Os Camponeses e a política. *In*: HOBSBWM, E. **Pessoas Extraordinárias: Resistência, Rebelião e Jazz**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.21. n. 55, p.30-21, nov. 2021.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

IANNI, O. **Origens agrárias do estado brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

IANNI, O. **A idéia de Brasil moderno**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IANNI, O. **Relações de produção e proletariado rural**. *In*: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Orgs.). Vida rural e mudança social. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Ciências Sociais, 46), p. 148 – 159.

IASI, M. L. **As metamorfoses da consciência de classe**: o PT entre a negação e o consentimento. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

IASI, M. L. **Processo de consciência**. São Paulo: CPV, 1999.

INSTITUTO CNA. **Sobre o instituto**. Disponível em: www.institutocna.org .Acesso em: 15 mar. 2019.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo?. Seminário sobre Educação Profissional nas/para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul. **Síntese das discussões**. Veranópolis, RS: mai. 2007.

JESUS, S. M. S. A. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015.

JUNQUEIRA, V. H. **Educação, trabalho e ideologia**: análise da relação agronegócio e educação na região de Ribeirão Preto-SP. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2015.

KALÍNIN, M. I. **A educação comunista**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Ltda, 1954. Traduzido da edição em espanhol de “Ediciones en Lenguas Extranjeras”, 1949. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kalinin/1938/10/komsomol.htm>. Acesso em: 18 jul. 2019.

KOLLING, E.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Peres Gráfica e Editora, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 1).

KOLLING, E. **Desafios do Pronera**. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macedo, São Luís, set. 2019.

KONDER, L. **A derrota da dialética**: a recepção das ideias de Marx no Brasil, até o começo dos anos 30. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KREUTZ, A. **O projeto João de Barro e o poder político no Maranhão**. São Luís: UFMA, 1983.

KRUPSKAYA, N. K.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, A. Z. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77-94.

KUHN, E. R. A. **Análise da política de educação do campo no Brasil: meandros do PRONERA e do PRONACAMPO**. 2015. 287 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

LAGO, P. **Educação Rural no Maranhão na década de 1960**. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macedo, São Luís, jan. 2020.

LAMBERT, B. **Os Camponeses na luta de classes**. Tradução: Carlos Cabral, Maria Inês Mansinho. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1975.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LENIN, V. 5I. **Que fazer**: problemas candentes do nosso movimento. Tradução: Marcelo Braz. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LENIN, V. I. **Aos pobres do campo**. Tradução: Oswaldo Faria. Editora Acadêmica, São Paulo, 1988.

LERCHE, S.V. **Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

LINHARES, E.U. Os avanços de uma educação empresarial para o campo brasileiro: Uma proposta inicial de reflexão sobre uma atuação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017**:Niterói-RJ, agosto, 2017.

LOPEZ, I. Entrevista concedida a **II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Luís/MA, 2015.

LOSURDO, D. **A Luta de Classes**: uma história política e filosófica. Tradução: Silvia de Bernardinis. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

LUKÁCS, G. A reificação e a consciência do proletariado. *In*: LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUXEMBURG, R. **A revolução Russa**. Tradução: Isabel Loureiro. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2017.

LUXEMBURG, R. **Reforma ou revolução?**. Tradução: Lívio Xavier, 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MACEDO, M. S.; SILVA, J. R. S. Campo e educação do campo na formação da sociedade brasileira. *In*: ARAÚJO, M. S. S.; PEREIRA, E. F. D. (Orgs.). **Políticas Públicas**: temas e questões afins. São Luís, MA: EDUFMA, 2018. p.91- 109.

MACEDO, M.S. **A construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo**: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, 2013.

MAIA, E. M. Educação rural no Brasil: o que mudou nos 60 anos?. *In*: **Em aberto**. Brasília, ano 1, n. 9. p 26-33.1982.

MARANHÃO. Lei n. 2.979 de 17 de julho de 1969. Dispõe sobre as terras de domínio público e dá outras providências. *In*: GONÇALVES, M. F. C. **A reinvenção do Maranhão dinástico**. São Luís: UFMA, PROIN, 2000.

MARIÁTEGUI, J. C. **Mariátegui- sobre educação**. Tradução: Luiz Bernardo Pericás, 1. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

MARIÁTEGUI, J. C. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARTINS, J. S. A Igreja face à política agrária do Estado. *In*: PAIVA, V. (Org.). **A Igreja e questão agrária**. São Paulo: Edições Loyola, 1985, p. 110- 126.

MARTINS, J. S. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. *In*: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MARTINS, J. S. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. Ponto de Vista. **Em Aberto**. Brasília: INEP, n. 9, p. 07-17, 1982.

MARTINS, J. S. **Capitalismo e tradicionalismo**: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no e seu lugar no processo histórico. Petrópolis: Vozes: 1990.

MARX, K. **A revolução antes da revolução**. vol. 2, 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K. **Crítica do programa de Gotha**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012. (Coleção Marx-Engels).

MARX, K. **O Capital**. Vol. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. Propriedade privada e trabalho (3º manuscrito). *In*: **Os pensadores**: Marx. São Paulo: Abril Cultural. 1974. P. 93-107.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Tradução: Nélcio Schneider, Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus profetas (1845-1846). Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano CaviniMartorano, São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÁSCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDEIROS, J. C.; GRISA, C. **A capacidade burocrática do Ministério do Desenvolvimento Agrário**: entre a fragilidade burocrática e o ativismo estatal. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 19.09-12 jul., 2019. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

MEDEIROS, L. S. **História dos movimentos sociais no campo**, Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MEDINA, C. A. Estrutura de poder e resistência à mudança: a reforma agrária e os obstáculos à sua implantação. *In*: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Orgs.). **Vida rural e mudança social**. 3. ed. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1979. (Ciências Sociais, 46) p. 190 -202.

MELO, A. A. S. Mudanças nas propostas educacionais do Estado estrito senso. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.) **Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 1995. p. 47-64.

MELO, A. A. S.; SOUSA, Flávio Bezerra de. A Agenda do Mercado e a Educação no Governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017.

MÉLLO, R. P. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, v.19, n.3, p. 26-32, 2007.

MENDONÇA, S. R. A classe dominante agrária: natureza e comportamento (1964-1990). *In*: STEDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil**. v. 5. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MENDONÇA, S. R. **Estado, educação rural e influência norte-americana no Brasil (1930-1961)**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010.

MENDONÇA, S. R. Estado e hegemonia do agronegócio no Brasil. **História & Perspectivas**, Uberlândia n.32/33, p. 91-132, jan.jul./ago.dez. 2005.

MENDONÇA, S. R. **Agronomia e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

MENDONÇA, S. R. **Estado e educação rural no Brasil: alguns inscritos**. Rio de Janeiro: Faperj Vício de Leitura, 2007.

MENDONÇA, S. R. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo**, v.2, n.2, p.27-43, jan./jul. 2014.

MESQUITA, B. A. A Crise da Economia do Babaçu no Maranhão (1920-80). **Revista de Políticas Públicas**, v.2, n.2, São Luís, MA, 1996.

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, ideologia e ciência social**. Tradução: Ester Vaisman, São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo, Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**, Tradução: Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. Tradução: Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MITIDIERO JÚNIOR, M. A.; BARBOSA, H. J. N.; SÁ, T. H. Quem produz comida para os brasileiros?: 10 anos do Censo Agropecuário 2006. **Revista Pegada**, v. 18, n. 3, p.07-77 set./dez. 2017.

MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. (Série NEAD Debate, 20). Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

MOLINA, M. C. **Contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. 282 fls.2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, M. C., SÁ, L. M. Escola do Campo. *In*: CALDART, R. S. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MOLINA, M. C. Legislação educacional do campo. *In*: CALDART, R.S. et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 451-457.

MOURIAUX, R. **Le syndicalismeen France depuis 1945**. Paris: La Découverte, 2004.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA (MST). Educação. *In*: **Documento básico do MST**. Piracicaba: MST, 1991.

MUNARIM, A. Educação do campo e políticas públicas:controvérsias teóricas e políticas. *In*: MUNARIM, A. et al. (Orgs.). **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis, SC: Insular, 2011. p. 21-38.

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. 2008. 17f. Disponível em: <h p://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT034244--Int.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1976

NASCIMENTO, R. C. G. **Estado Novo e educação rural no Maranhão: o projeto de “ruralização” das escolas municipais**, em São Luís. 2010,147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

NASCIMENTO, R. C. G. A Campanha Nacional de Educação Rural no Maranhão (1952-1963): origens e contradições sócio-políticas. *In*: Simpósio Nacional de História. 29, 24-28, jul.2017. Contra os preconceitos: história e democracia, UNB. **Anais[...]**.Brasília, 2017.

NEVES, L. M. W. (org.). **Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas**. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 1995.

NORONHA, O. M. Educação e trabalho no contexto histórico da formação da Primeira República no Brasil (1889-1930). *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 143 – 188.

OLIVEIRA, F. **Estado, sociedade, movimentos sociais e políticas públicas no limiar do século XXI**. Rio de Janeiro: FASE, 1993.

OLIVEIRA, F. **Acumulação Monopolista, Estado e Urbanização: a nova qualidade do conflito de classes**. *In*: MOISÉS, J.A.; MARTINEZ-ALIER, V.; OLIVEIRA, F.; LIMA, S. S. **Contradições Urbanas e Movimentos Sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, F. **Elegia para uma re(li)gião: Sudene, Nordeste, planejamento e conflito de classes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PAIVA, V. A Igreja moderna no Brasil. *In*: PAIVA, V. (Org.). **Igreja e Questão Agrária**. São Paulo: Loyola, 1985.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PALMEIRA, M. Modernização, Estado e Questão Agrária. **Estudos Avançados**. v. 3, n. 7, São Paulo, set./dec. 1989. p.87-108. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300006>.
Acesso em : 4 fev. 2019.

PEIXOTO, A. M. C. **Educação no Brasil anos vinte**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PELOSO, R. (org.). **Trabalho de base: seleção de roteiros organizados pelo Cepis**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PEREIRA, L. B. A crise da Nova República. 23. ed. v.1, **Novos Estudos-CEBRAP**, mar. 1989.

PETERLE, T. G. S. **A Política Estadual de Educação no Espírito Santo: o papel do Projeto “Escola Viva” no direito social à educação básica e profissional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. *In*: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. p.17-41.

PINTO, M. N. B. **Do velho ao novo: política e educação no Maranhão**. 1982. Tese (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1982.

- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução: Luiz Carlos de Freitas. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- POULANTZAS, N. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. Tradução: Francisco Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- PRADO JÚNIOR, C. **A Revolução brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- QUEDA, O.; SZMRECSÁNYI, T.S. O papel da educação escolar e da assistência técnica. *In*: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Orgs.). **Vida rural e mudança social**. 3. ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979. (Ciências Sociais, 46), p. 160–176.
- RAMOS, C. **Capital e trabalho no sindicalismo rural brasileiro**: Um estudo acerca da CNA (Confederação Nacional de Agricultura) e da CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) -1964-1985. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
- RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: da conceitualização à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, p.15-29, jan./jun. 2014.
- RAPOSO, M. C. B. **A dimensão pedagógica dos movimentos sociais no campo**. EDUFMA, São Luís, 1999.
- RAPOSO, M. C. B. **Movimento de Educação de Base - MEB**: discurso e prática. UFMA. Secretaria do Estado de Educação, São Luís, 1985. (Coleção Ciências Sociais. Série Educação, 1).
- REIS, F. **Grupos políticos e estrutura oligárquica no Maranhão**. 2. ed. São Luís, [s.n.] 2013.
- RIBEIRO, C. J. **História de uma escola para o povo**: Projeto-João-de-Barro 1967-1974. São Luís: UFMA; Secretaria de Estado da Educação, MA, 1985.(Coleção Ciências Sociais. Série Educação).
- RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: CALDART, R. S.et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 293-299.
- RIBEIRO, M. **Educação básica do campo**: um desafio aos trabalhadores da terra.Palestra n. 8, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.bnaf.or.br>>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- RIBEIRO, M. Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, v. 12, n. 2, p. 23-40, Marília, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural do campo: projetos em disputas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008.

RIBEIRO, M.; MELO, C. D. S. **Do discurso da greve à ação do NEPE**: uma forma diferente de conceber/fazer a Universidade, MEC / INEP, Série Documental relatos de pesquisa, n. 9, Universidade Federal do Amazonas, 1993.

RIBEIRO, R. A. A teoria da modernização, a aliança para o progresso e as relações Brasil-Estados Unidos. **Perspectivas**, São Paulo, 30: p. 152-175, 2006.

ROCHA, E. N. **Das práticas educativas às políticas públicas**: tramas e artimanhas pela educação do campo. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília, 2013.

RODRIGUES, J. S. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

RODRIGUES, V. R. **A educação do campo no contexto histórico- político do Pronera no Maranhão**: limites e desafios. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, 2014.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**: (1930/1973). 35.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 107 p. tab.

ROSSETO, N. Construir um novo projeto de país a partir dos interesses do povo brasileiro. In: KOLLING, E. J. et al. (Orgs.). **Movimentos Populares e Universidades**. São Paulo: Outras expressões, 2018.

RUMMERT, S. M. **Educação e Identidade dos Trabalhadores**: as concepções do capital e do Trabalho- São Paulo: Xamã. Niterói, RJ: intertexto, 2000.

SAES, D. **Democracia**. São Paulo: Editora ática, 1987.

SAES, D. **Estado e democracia**: ensaios teóricos. 2. ed. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.

SALES, Francisco. **A luta pela terra e o Pronera no Maranhão**. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macedo, São Luís, outubro de 2019.

SALLES, G. G. **CRUTAC**: compromisso social ou projeto político pedagógico. 1986. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 1986.

SAMPAIO, P. A. **As duas novas reformas agrárias**. Entrevista a Folha de São Paulo, 5 dez. 2009,

SANFELICE, J. Dialética e Pesquisa em Educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos, Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SANTOS, C. A. Entrevista sobre o Pronera. *In*: LIMA, M. **Pronera**: os desafios e avanços para a educação do campo. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/11087>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SANTOS, C. A. **Pronera, educação técnico-profissional e reforma agrária popular**: um estudo na perspectiva do projeto formativo vinculado aos processos produtivos dos camponeses. 2016. (Tese de Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, C. E. F. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da Licenciatura em Educação do Campo. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

SANTOS, M. C.; SOARES, P. E. F.; ANTUNES, W. B. (Orgs.). **Chão da minha utopia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SANTOS, C. **Criação do PRONERA**. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macedo. Brasília, ago. 2019.

SAUER, S. **Terra e modernidade**: a reinvenção do campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAUER, S.; LEITE, A Z.; OLIVEIRA, K R.; FLORES, T. **Terrenos da desigualdade**: terra, agricultura e desigualdades no Brasil rural. Relatório Oxfan, 2016.

SOUTO, A. L. **Contexto da criação do Pronera**. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macedo, Brasília, agosto de 2019.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 5ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. *In*: FERRETI, C. J. et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SENRÁ, A. O. Propostas Educacionais da Igreja Católica sob o neoliberalismo. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação e Política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.(coleção educação contemporânea) p.103- 132.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, A. J. Os embates da Cidadania:ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. *In*: BRZEZINSKI. I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação** sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. p.62-76.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SIGAUD, L. "Congressos camponeses (1953-1964)". *In*: Reforma Agrária. **Boletim da Associação Brasileira de Reforma Agrária**, ano 11, n.6. p. 3-8. São Paulo, nov./dez. 1981.

SILVA, M. S. A história de nossas raízes: itinerário das lutas dos trabalhadores rurais no Brasil e o surgimento do sindicalismo rural. *In*: CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA – CONTAG. **Módulo do Curso Centralizado de Formação Política. Escola Nacional de Formação da CONTAG**, ENFOC. Brasília, 14 a 25 de agosto de 2006. p.28-37.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 1976.

SORJ, B. Estado e classes sociais na agricultura brasileira[online]. rev.Rio de Janeiro: **Centro Edelstein de Pesquisas Sociais**, 2008. 135 p. ISBN: 978-85-9966-228-1.

SOUSA, Á. A. **Movimento nacional por uma educação básica de ensino médio para o campo no Brasil**: do final da década de 1990 aos dias atuais. Monografia (Especialização em Educação do Campo) - Universidade Federal do Maranhão, Lago do Junco, MA, 2017.

SOUZA, J. S. Por que dois Planos Nacionais de Educação. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) **Educação e Política no limiar do século XXI**, Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (coleção educação contemporânea). p. 147- 182.

SOUZA, J. S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil nos anos 90**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação Contemporânea).

SOUZA, J. S. Concepções e Propostas da CUT e da Força Sindical para a educação Brasileira anos 90.*In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). Educação e política no limiar do século XXI.Coleção educação Contemporânea Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 79- 102.

SOUZA, M. A. Educação do Campo, desigualdades Sociais e Educacionais, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 de junho de 2019.

SOUZA, M. C. C. **Estado e partidos políticos no Brasil**. 3.ed. São Paulo:Alfa - Omega, 1990.

SPEYER, A. M. A formação do campesinato brasileiro. *In*: SPEYER, A. M. **Educação e Campesinato**: uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Loyola, 1983, p. 20-33.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?**. 1. ed. Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2010.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. Prefácio. *In*: CALDART, R. S. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

STÉDILE, J. P. Reforma Agrária. *In*: CALDART et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p.657-666.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. A luta pela reforma agrária e a produção de conhecimento. *In*: II Seminário Nacional. “O MST e a Pesquisa”. **Cadernos do ITERRA**, ano VII, n. 14, Veranópolis, RS: 2007.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava Gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

STEPAN, A. **Os Militares**: da abertura a Nova República. Tradução: Adriana Lopez e Ana Luíza Amendola: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TAFFAREL, C. N. Z.; NEVES, M. L. C. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329, set., 2019.

TAFFAREL, C. Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes. *In*: SANTOS, C. F. (Org.). **Crítica ao esvaziamento da Educação escolar**. EDUNEB, Salvador, BA, 2013.

TEIXEIRA, W. S. **Educação em Tempo de Lutas**: História dos movimentos de educação e cultura popular 1958-1964. 2008. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Fluminense, Programa de Pós-Graduação em História, Niterói, 2008.

THOMPSON, E. P. **A Formação da classe operária inglesa**. Tradução: Denise Bottmann, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TITTON, M. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST**: realidade e possibilidades. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2006.

TITTON, M. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010.

TRAGTENBERG, M. **A falência da política**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004. (Coleção Maurício Tragtenberg).

TRIBUZI, B. **Estudos inéditos**. São Luís, MA: SIOGE, 1992.

VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. *In*: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Orgs.). **Escola e movimentos sociais**: experiências em curso no campo brasileiro. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p.79-108.

VENDRAMINI, C. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. *In*: COUTINHO, A. F. (Org.). **Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo**. São Luís: EDUFMA, 2009. p. 32-45.

VENDRAMINI, C. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 jan.2010.

VENDRAMINI, C. R. A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. *In*: COUTINHO, A. F. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo**. São Luís: Edufma, 2009.

VIEIRA, S. L. **Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

VILA NOVA, L. **A luta pela terra no Maranhão**. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macedo, São Luís, dezembro de 2019.

VILA NOVA, L. **Memórias da vida e da luta de um militante**. 1.ed. Rio de Janeiro: NPC 2019b.

WARDE, M. J. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1983.

WEFFORT, F. Nordestinos em São Paulo: notas para um estudo sobre cultura nacional e cultura popular. *In*: VALLE, E.; QUEIROZ, J.J. (Orgs.). **A cultura do povo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1982.

WEFFORT, F. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

WELCH, C. A. Movimentos sociais no campo até o golpe militar de 1964: a literatura sobre as lutas e resistência dos trabalhadores rurais do século XX. **Lutas & Resistências**, Londrina, v. 1, p. 60-75, set. 2006.

WEREBE, Maria José. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, SP: Papyrus, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE I

**QUADRO 01: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA POR
MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS**

Sujeito	Origem/atuação	Identificação dos sujeitos
Clarice Aparecida dos Santos	Professora e pesquisadora na área da educação do campo	Atua como professora e pesquisadora da educação do campo na UnB. Atuou como coordenadora nacional do PRONERA no período de 2007 a 2014/ INCRA e membro do Fórum Nacional da Educação do Campo –FONEC.
Antônio Lacerda	CONTAG	Assessor da pasta de Políticas Sociais da CONTAG.
Edgar Kolling	MST/ Nacional	Militante do MST, pesquisador da área de educação do campo e membro da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA- CNP e do INCRA e do Fórum Nacional da Educação do Campo –FONEC.
Pedro Lago	Sem ligação com movimentos sociais ou sindicais	Esse participante teve atuação muito particular na área da saúde, cuidando de feridos dos confrontos entre camponeses e fazendeiros/latifundiários na região de Pindaré. Em 2019 completou 91 anos de idade. Ajudou nos a configurar as primeiras experiências de alfabetização na zona rural de seu município.
Luiz Vila Nova	Município de Buriticupu	Iniciou sua militância na Juventude católica Agrária. Em 1964, ingressou na Ação Católica Rural- ACR. Foi educador popular, sua formação foi influenciada por Dom Hélder Câmara e Manoel da Conceição. Participou de forma ativa das lutas pela reforma agrária na região do Pindaré. Foi um dos fundadores do Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural'- CENTRU e do PT no Maranhão Exerceu mandato como deputado estadual de por dois mandatos pelo PT de 1990 a 1994 e o segundo mandato de 1994 a 1998. Atualmente é uma figura central na luta pela terra na região de Buriticupu.
Francisco Salles	FETAEMA	Participou das discussões acerca da criação do PRONERA pela CONTAG. No Maranhão esteve à frente das discussões com o MST e a ASSEMA, com as Universidades e Institutos Federais de Educação e INCRA para articular cursos pelo PRONERA
Hélica Araújo	FETAEMA	Assessora da pasta de políticas sociais da FETAEMA acompanhou alguns dos cursos pelo PRONERA.
Pedro Alves	MST/ estadual Assentado da reforma Agrária	Militante do MST. Entrou no Movimento aos 16 anos de idade. Acompanhou as discussões com outros movimentos, Universidades e INCRA, para a implantação dos primeiros cursos pelo PRONERA no Maranhão. Assumiu uma turma de alfabetização, dispondo apenas da 4ª série do antigo ensino primário. A partir dessa experiência foi convidado a compor o setor de educação do MST para ajudar a organizar a luta por escola para as áreas de assentamento da reforma agrária no Maranhão.
Francisco Germano de Sousa	ASSEMA	Coordenador geral da ASSEMA

Fonte: Organizado pela pesquisadora, (2020)

APÊNDICE II

QUADRO 02: CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS EGRESSOS POR MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS

Egresso A	FETAEMA/ Atualmente, não tem ligação com o sindicato ou qualquer outro movimento.	Graduada em Letras pela UEMA e professora da rede municipal de ensino
Egresso B	FETAEMA/ Atualmente, não tem ligação com o sindicato ou qualquer outro movimento	Graduado em Pedagogia e professor de rede municipal de ensino
Egresso C	FETAEMA/ Atualmente, não tem ligação com o sindicato ou qualquer outro movimento	Formado em História. Atualmente é Professor da educação básica da rede pública municipal
Egresso D	FETAEMA/ Não informou que já fez parte da Associação de Produtores Rurais de seu município.	Professora, já exerceu o cargo de agente comunitária em seu município e foi dirigente da associação de produtores de sua comunidade.
Egresso E	ASSEMA/ Não informou se continua fazendo parte da Associação	Cursou Magistério em nível médio e a Licenciatura em Pedagogia da Terra; atua como gestor da escola de sua comunidade. Atua na ASSEMA.
Egresso F	ASSEMA/ Continua fazendo parte da Associação	Cursou Magistério em nível médio e a Licenciatura em Pedagogia da Terra; atua como professor efetivo da educação básica na escola de sua comunidade.
Egresso G	ASSEMA/ Continua fazendo parte da Associação	Cursou Magistério em nível médio e a Licenciatura em Pedagogia da Terra; atua como professor efetivo da educação básica na escola de sua comunidade.
Egresso H	ASSEMA/ Continua fazendo parte da Associação	Cursou Magistério em nível médio e a Licenciatura em Pedagogia da Terra; atua como professor efetivo da educação básica na escola de sua comunidade
Egresso I	MST/ Militante do Movimento	Graduado em Pedagogia da Terra; possui especialização em Ciências Humanas e Sociais pelo PRONERA, em parceria com Universidade de Santa Catarina. Militante do MST e liderança local. É professor efetivo da escola do assentamento
Egresso J	MST/ Militante do Movimento	Formado em Letras pelo PRONERA/UFPA, atua como militante dentro e fora do assentamento
Egresso K	MST/ Militante do Movimento	Formada em Pedagogia da Terra pelo PRONERA/ UFC. Militante do MST. Atualmente está em fase de conclusão do mestrado em Educação do Campo. Atua como professora efetiva da escola no assentamento.
Egresso L	MST/ Militante do Movimento	Graduada em Pedagogia da Terra. Militante do MST e professora efetiva da escola no assentamento

Fonte: Organizado pela pesquisadora, (2020)

APÊNDICE III

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM REPRESENTANTES DE UNIVERSIDADE,
MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICA

Prezados (as)

Sou aluna do doutorado em políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, no qual estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA E A LUTA DE CLASSES NO CAMPO NO MARANHÃO, com o objetivo de analisar as formas de articulação entre o PRONERA, as lutas populares e a organização dos trabalhadores no campo maranhense. As informações obtidas serão de fundamental importância para a compreensão do objeto de estudo.

Grata pelas contribuições!

Roteiro de Entrevista com Representante de Universidade, Movimentos Sociais e Sindicais

1. Fale sobre o contexto do surgimento do PRONERA.
2. Quais as dificuldades e os desafios encontrados no processo de criação do PRONERA?
3. Porque a Confederação//MST se inseriu na luta por educação do campo?
4. Como entende a vinculação do PRONERA ao extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário- MDA e não ao Ministério da Educação e Cultura- MEC?
5. Como foi pensada a organização pedagógica e a gestão do PRONERA?
6. Como aconteceram as articulações entre os movimentos sociais, confederação, universidades e o Estado?
7. Quais as contribuições mais relevantes do PRONERA para o campo?
8. Na complexidade do momento em que se vive, quais as grandes questões postas para o PRONERA?

APÊNDICE IV**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS DO
ESTADO DO MARANHÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICA**

Prezados (as)

Sou aluna do doutorado em políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, no qual estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA E A LUTA DE CLASSES NO CAMPO NO MARANHÃO, com o objetivo de analisar as formas de articulação entre o PRONERA, as lutas populares e a organização dos trabalhadores no campo maranhense. As informações obtidas serão de fundamental importância para a compreensão do objeto de estudo.

Grata pelas contribuições!

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS
LOCAIS**

1. Em sua compreensão, quais as contribuições mais relevantes do PRONERA para o campo e para a ASSEMA/FETAEMA/ MST?
2. Está desenvolvendo alguma articulação com outros movimentos sociais/ sindicais, universidade ou até mesmo com o Estado para desenvolver algum projeto de educação visando à formação política de sua base?
3. Na complexidade do momento em que vivemos hoje, como vem se articulando em relação à luta por Educação do Campo para suas áreas de assentamentos da reforma agrária?

APÊNDICE V**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS EGRESSOS DO ESTADO DO
MARANHÃO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

Prezados (as)

Sou aluna do doutorado em políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, no qual estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA E A LUTA DE CLASSES NO CAMPO NO MARANHÃO, com o objetivo de analisar as formas de articulação entre o PRONERA, as lutas populares e a organização dos trabalhadores no campo maranhense. As informações obtidas serão de fundamental importância para a compreensão do objeto de estudo.

Grata pelas contribuições!

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM EGRESSOS

- 1- Como ficou sabendo do PRONERA e o que o/a levou a fazer cursos por esse Programa?
- 2- Como ocorreu a dinâmica de sua vivência dentro e fora da universidade?
- 3- Quais cursos fez pelo PRONERA?
- 4- De que forma o PRONERA tem ajudado sua atuação na comunidade?
- 5- Quais as contribuições do PRONERA para sua vida profissional, pessoal e política.