

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação
Linha: Filosofia e História da Educação



Tese de doutorado

**‘Neoruralismo Pedagógico’: a formação dos trabalhadores do campo proposta
pelo Estado brasileiro nas políticas educacionais do período
neodesenvolvimentista (2001-2016)**

Magda Gisela Cruz dos Santos

Pelotas, 2019

Magda Gisela Cruz dos Santos

**‘Neoruralismo Pedagógico’: a formação dos trabalhadores do campo proposta
pelo Estado brasileiro nas políticas educacionais do período
neodesenvolvimentista (2001-2016)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Pelotas,
como requisito parcial para a obtenção do título de
doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Conceição Paludo

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S237n Santos, Magda Gisela Cruz dos

‘Neoruralismo Pedagógico’ : a formação dos trabalhadores do campo proposta pelo Estado brasileiro nas políticas educacionais do período neodesenvolvimentista (2001-2016) / Magda Gisela Cruz dos Santos ; Conceição Paludo, orientadora. — Pelotas, 2019.

254 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Neoruralismo pedagógico. 2. Formação dos trabalhadores do campo. 3. Política pública educacional. 4. Neodesenvolvimentismo. I. Paludo, Conceição, orient. II. Título.

CDD : 370.19346

Magda Gisela Cruz dos Santos

**‘Neoruralismo Pedagógico’: a formação dos trabalhadores do campo proposta
pelo Estado brasileiro nas políticas educacionais do período
neodesenvolvimentista (2001-2016)**

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 26 de abril de 2019.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Conceição Paludo (Orientadora)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^a. Dra. Patrícia Weiduschadt

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Prof^a. Dra. Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Prof^a. Dra. Vera Maria Vidal Peroni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^a. Dra. Roberta Sperandio Traspadini

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Dedico esta tese a Paulo Freire, educador e intelectual brasileiro perseguido e atacado por evidenciar o valor do conhecimento para a emancipação da classe trabalhadora.

Às trabalhadoras e aos trabalhadores do campo que mesmo diante das adversidades lutam coletivamente pelo direito à terra, ao conhecimento e por uma sociedade justa.

À minha mãe, Maria, e ao meu pai, Enio, trabalhadores expulsos do campo que me fizeram desde sempre reconhecer a importância do conhecimento.

Agradecimentos

A presente tese foi escrita em um dos momentos mais difíceis da história de nosso país e diante de tantos retrocessos, por vezes, tivemos dificuldades em encontrar o verdadeiro sentido de nossos estudos e um lugar para as nossas esperanças. Essa tese foi escrita também no momento mais difícil de minha existência, quando a vida evidenciou sua fragilidade e sua impermanência. O envolvimento com a tese me ajudou muito a superar esse período e a renovar as esperanças em um futuro melhor. Para isso contei com o companheirismo, o afeto, o acolhimento, o cuidado e os ensinamentos de muitas pessoas especiais e pude confirmar que nosso conhecimento somente tem valor enquanto prática no mundo. Felicidade é olhar para o lado e ver que não estamos sozinhos e que podemos nos orgulhar de quem caminha conosco. Por tudo isso e por tudo o que não se pode expressar em palavras, agradecer a cada uma dessas pessoas é o mínimo.

À CAPES, pela bolsa concedida que garantiu as condições mais adequadas para a realização da pesquisa.

Às/aos professoras/es e demais funcionárias/os do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Às/aos colegas e amigas/os dos grupos de pesquisa Movimentos Sociais, Escola Pública e Educação Popular (MovSE – UFPel) e Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE – UFRGS) por compartilharem seus conhecimentos e pelo companheirismo na vida acadêmica e nas lutas cotidianas: Paulo Taddei, Vanessa Gonçalves, Andréa Wahlbrink, Jéssica Tessmann, Franciele Santos, Leonardo Gonçalves, Verônica Pinto, Dynara Martinez, Felipe Andreolla, Catarina Machado, Ângela Saikoski e Patrícia Bierhals. E àquelas/es que se somaram ao grupo: Fernando Vitória, Maria da Graça Souza e Ricardo Rojas (*in memoriam*).

Às professoras que gentilmente aceitaram participar da banca de qualificação e de defesa da tese e generosamente contribuíram com nossos estudos: Leonice

Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, Patrícia Weiduschadt, Roberta Sperandio Traspadini e Vera Maria Vidal Peroni.

À Conceição Paludo, por orientar a pesquisa, pelo rigor com que conduz nossos estudos, por compartilhar seu conhecimento e, sobretudo, pelo exemplo de intelectual comprometida com as lutas da classe trabalhadora, que nos inspira a seguir.

Às/aos amigas/os queridas/os com quem compartilho os momentos difíceis e as alegrias da vida: Juliane Ribeiro, Carmen Janaína Machado, Valdirene Machado, Ana Lúcia Almeida, Lisandra Jardim, Jean Gularte, Daniel Piovesan, Eliane Godinho, Érika Leal, Carla Gallego, Solaine Gotardo, Leandro Freitas, Jocelaine Freitas e Samuel Rutz.

À minha família, sempre presente no cuidado, no amor e no apoio.

À Maristela, pelo suporte, carinho e amizade ao longo dos anos.

Ao meu pai, Enio, por seu apoio, carinho, companheirismo, motivação e otimismo que não me deixaram desanimar nos momentos difíceis.

À minha mãe, Maria, por sua amorosidade e seu exemplo de força e coragem, que me mostra que sempre é possível superar os obstáculos da vida e ser feliz.

Ao meu irmão Arthur, por seu carinho, cuidado e motivação.

À minha filha Elis, que todos os dias me faz acreditar que um mundo melhor é possível.

Ao Neilo, pelo amor, pela amizade, pelo cuidado, pelo incentivo e, sobretudo, pelo companheirismo que me fortalece sempre para alçar novos voos.

Gratidão!

*A democracia [...] é indispensável para a classe operária [...],
porque só por meio dela, na luta pela democracia, no exercício
de seus direitos, pode o proletariado chegar à consciência de
classe e de suas tarefas históricas.
(Rosa Luxemburgo, 2015, p. 106)*

Quando a verdade for flama

*As colunas da injustiça
sei que só vão desabar
quando o meu povo, sabendo
que existe, souber achar
dentro da vida o caminho
que leva à libertação.
Vai tardar, mas saberá
que esse caminho começa
na dor que acende uma estrela
no centro da servidão.
De quem já sabe, o dever
(luz repartida) é dizer.
Quando a verdade for flama
nos olhos da multidão,
o que em nós hoje é palavra
no povo vai ser ação.
(Thiago de Mello, 2001, p. 181)*

Resumo

SANTOS, Magda Gisela Cruz dos. **‘Neoruralismo Pedagógico’**: a formação dos trabalhadores do campo proposta pelo Estado brasileiro nas políticas educacionais do período neodesenvolvimentista (2001-2016). 2019. 254 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

A formação dos trabalhadores do campo proposta pelo Estado brasileiro, até os anos 1980, vinculou-se, predominantemente, aos interesses das oligarquias agrárias. A Educação Rural ou ruralismo pedagógico, como ficou conhecida, objetivava a adaptação psicofísica (GRAMSCI, 2001) dos trabalhadores ao modo de produção. Com a crescente organização dos movimentos sociais populares, consolidou-se nos anos 1990 uma nova perspectiva de formação dos trabalhadores do campo, a Educação do Campo (CALDART, 2009). Articulada a um novo projeto de desenvolvimento da sociedade, a Educação do Campo configurou uma concepção de formação que visa romper com os processos de adaptação psicofísica, pois, se articula aos interesses dos trabalhadores na perspectiva da emancipação humana (MARX, 2009). Desde o início dos anos 2000, com a consolidação do projeto neodesenvolvimentista, o Estado brasileiro tem contemplado demandas dos movimentos sociais populares do campo em suas políticas educacionais. Com o objetivo de avaliar esse processo, investigamos a proposta de formação dos trabalhadores apresentada pelo Estado brasileiro nos documentos de suas políticas de Educação do Campo do período neodesenvolvimentista (2001-2016). Com base na perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico Dialético (PALUDO; VITÓRIA, 2014), realizamos a análise documental do conjunto de documentos oficiais referentes à política de Educação do Campo (2001-2016) e dos principais programas de desenvolvimento voltados ao campo nesse período, além da revisão bibliográfica e da investigação de dados estatísticos sobre a questão agrária brasileira. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a proposta do Estado para a formação dos trabalhadores do campo no período neodesenvolvimentista configurou o que denominamos de ‘neoruralismo pedagógico’, uma perspectiva de formação que não se confunde com o ruralismo pedagógico, pois não visa promover uma formação rígida e restrita ao modelo produtivista, tampouco se confunde com a concepção de formação da Educação do Campo, visto que não rompe com os limites da adaptação psicofísica dos trabalhadores. O ‘neoruralismo pedagógico’ é uma perspectiva de formação que tem por objetivo central a adequação da força de trabalho e dos territórios locais às novas demandas do processo de reestruturação produtiva. Para isso, reconfigura a proposta de adaptação psicofísica dos trabalhadores de acordo com os objetivos da formação flexível. Assim, em um duplo movimento, o Estado brasileiro, no período neodesenvolvimentista, combinou em suas políticas de Educação do Campo

demandas dos movimentos sociais populares com os objetivos da acumulação flexível do capital, produzindo o falso consenso que é a base da 'pedagogia da hegemonia' (NEVES, 2005). Ao explicitar as contradições da formação dos trabalhadores do campo proposta pelo Estado, evidenciamos a necessidade de que os movimentos sociais populares fortaleçam sua atuação em rede, como forma de contrapor efetivamente a hegemonia dos grupos ligados aos interesses do capital. Com isso, não pretendemos desconsiderar a importância das políticas públicas na consolidação de direitos, mas sim contribuir para evidenciar as possíveis alternativas de 'resistência ativa' (MARTINS, 2017), que garantam o protagonismo dos movimentos sociais populares na efetivação da formação que interessa aos trabalhadores.

Palavras-chave: neoruralismo pedagógico; formação dos trabalhadores do campo; política pública educacional; neodesenvolvimentismo.

Abstract

The training of rural workers proposed by the Brazilian State until the 1980s was predominantly connected to the interests of agrarian oligarchies. The Rural Education or pedagogical ruralism, as it was known, aimed at the psychophysical adaptation (GRAMSCI, 2001) of workers to the mode of production. With the growing organization of popular social movements, a new perspective for the training of rural workers was consolidated in the 1990s, the Countryside Education (CALDART, 2009). Articulated to a new society development project, the Countryside Education set up a conception of training that aims at breaking the processes of psychophysical adaptation, since it is articulated to the interests of workers, that is, a training in the perspective of human emancipation (MARX, 2009). Since the beginning of the 2000s, with the consolidation of the neodevelopmental project, the Brazilian State has seen demands of popular social movements of the countryside in its educational policies. With the purpose of evaluating this process, we investigate the proposal of workers training presented by the Brazilian State in its Countryside Education policies documents from the neodevelopmental period (2001-2016). Based on the theoretical-methodological perspective of the Dialectical Historical Materialism (PALUDO, VITÓRIA, 2014), we perform the documentary analysis of the set of official documents referring to the Countryside Education policy (2001-2016) and the main development programs focused on the countryside during this time, as well as the bibliographic review and the investigation of statistical data on the Brazilian land structure. The research results show that the State's proposal for the training of rural workers in the neodevelopmental period set up what we call 'pedagogical neoruralism', a training perspective that should not be confused with the pedagogical ruralism, since it does not aim at promoting a rigid training restricted to the productivist model, nor should it be confused with the conception of training of Countryside Education, inasmuch as it does not break the limits of the workers psychophysical adaptation. The 'pedagogical neoruralism' is a training perspective whose main goal is to adapt the workforce and local territories to the new demands of the productive restructuring process. In order to do so, it reconfigures the proposal of workers psychophysical adaptation according to the flexible training objectives. Thus, in a double movement, the Brazilian State, in its Countryside Education policies in the neodevelopmental period, combined demands of popular social movements with the flexible capital accumulation objectives, resulting in the false consensus that is the basis of the 'pedagogy of hegemony' (NEVES, 2005). By explaining the contradictions of the training of rural workers proposed by the State, we highlight the need for popular social movements to strengthen their network performance as a way of effectively confronting the hegemony of groups linked to the interests of capital. Therefore, we do not intend to disregard the importance of public policies in the consolidation of rights, but rather to contribute to highlight the possible alternatives of 'active resistance' (MARTINS, 2017), which guarantee the protagonism of popular social movements in achieving the training in which the workers have interest.

Keywords: pedagogical neoruralism; training of rural workers; educational public policy; neodevelopment.

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Ocupação das terras rurais segundo a condição do produtor (%)	60
Gráfico 2	Famílias assentadas, 1995-2012	76
Gráfico 3	Recursos destinados à promoção da educação no campo	143
Gráfico 4	Recursos destinados à promoção e fortalecimento da agricultura familiar	143

Lista de Tabelas

Tabela 1	Área ocupada por estabelecimentos rurais (ha)	48
Tabela 2	Índice de urbanização das regiões e do Brasil: população urbana/população total (em %)	48
Tabela 3	Estabelecimentos agropecuários por grupos de área total, 1980 a 2006	59
Tabela 4	Em mil habitantes, população rural de 1991, 2000 e 2007, número de migrantes dos períodos entre 1991-2000 e 2000-2007 no Brasil	66

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABCAR	Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
AIA	<i>American International Association for economic and social development</i>
ALBA	Alternativa Bolivariana para as Américas
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDS	Banco Nacional do Desenvolvimento
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
CCPs	Centros de Cultura Popular
CEB	Conselho de Educação Básica
CEFFA's	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente
CRUB	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
CTPE	Compromisso Todos Pela Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IICA	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPA	Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQ+	Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queen's
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MCP	Movimento Cultural Popular
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MTD	Movimento dos Trabalhadores Desempregados
OEA	Organização dos Estados Americanos

OCED	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG's	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE Campo	Programa Dinheiro Direto na Escola – Campo
PDE	Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPA	Plano Plurianual
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAF	Secretaria da Agricultura Familiar
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPLAN	Secretaria de Planejamento e Orçamento

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SSR	Serviço Social Rural
UDN	União Democrática Nacional
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNAG	<i>Unión Nacional de Agricultura y Granaderos</i>
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

Sumário

INTRODUÇÃO.....	18
1 O DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA E A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL: As diferentes formas de subordinação do trabalho ao capital e suas implicações para a formação dos trabalhadores	28
1.1 A acumulação primitiva brasileira e a subsunção formal do trabalho ao capital no período de transição para uma sociedade capitalista	32
1.2 O projeto nacional-desenvolvimentista e a consolidação do capitalismo dependente com base na superexploração do trabalho	42
1.3 A reconfiguração do modo de acumulação no projeto neoliberal e as novas formas de subordinação do trabalho ao capital no contexto da informalidade	55
1.4 O projeto neodesenvolvimentista e os ajustes do modo de acumulação na relação trabalho e capital	69
1.5 O desenvolvimento (in)sustentável do capital e a importância da agroecologia e do ecossocialismo como matrizes de um novo projeto de desenvolvimento.....	80
2 O ESTADO, A POLÍTICA PÚBLICA E A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NOS DIFERENTES PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NO BRASIL	95
2.1 O nacional-desenvolvimentismo e o Estado Novo: consenso de classes para a consolidação do Estado capitalista no Brasil.....	98
2.2 Estado e luta de classes no contexto da ortodoxia neoliberal: implicações para a política pública educacional	109
2.3 A nova aliança de classes e a política de ‘consensos’ do Estado no período neodesenvolvimentista	122
2.4 A crise do projeto neodesenvolvimentista e o retorno da ortodoxia neoliberal apoiada em um renovado conservadorismo social	135
3 A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO NO CONTEXTO DO CAPITALISMO BRASILEIRO: A CONTRADIÇÃO ENTRE A ADAPTAÇÃO PSICOFÍSICA E A EMANCIPAÇÃO HUMANA	147
3.1 O ruralismo pedagógico e a formação dos trabalhadores do campo: do nacional-desenvolvimentismo ao neoliberalismo	150
3.1.1 A influência do ruralismo pedagógico nas políticas públicas educacionais brasileiras (1930-1980).....	163
3.2 A Educação do Campo e sua perspectiva emancipatória de formação: a ruptura com o ruralismo pedagógico.....	172

3.2.1 A Educação do Campo nas políticas educacionais do projeto neodesenvolvimentista: a institucionalização de propostas dos movimentos sociais populares	182
4 A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO PROPOSTA PELAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO NEODESENVOLVIMENTISTA (2001-2016): EDUCAÇÃO DO CAMPO OU 'NEORURALISMO PEDAGÓGICO'?	190
4.1 Educação do Campo para o desenvolvimento (in)sustentável do capital: os novos direcionamentos da política educacional no meio rural	193
4.2 A formação do trabalhador do campo nas políticas de Educação do Campo: as novas roupagens da adaptação psicofísica no projeto neodesenvolvimentista	205
4.3 O 'neoruralismo pedagógico' e os novos limites para a formação dos trabalhadores do campo na perspectiva da emancipação humana.....	222
CONSIDERAÇÕES FINAIS	230

INTRODUÇÃO

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

(Paulo Freire, 1984, p. 89).

A exigência de rejeitar as ilusões acerca de uma situação equivale à exigência de rejeitar uma situação que carece de ilusões. [...] A crítica destroçou as flores imaginárias presas aos grilhões, não para que o homem carregue grilhões enfadonhos e maçantes, mas para que se liberte desses grilhões e colha a flor viva.

(Karl Marx, 2010, p. 31).

É necessário criar homens sóbrios, pacientes, que não se desesperem diante dos piores horrores e não se exaltem em face de qualquer tolice. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade.

(Antônio Gramsci, 2001, p. 267).

A pesquisa da qual resultou a presente tese foi realizada em um momento de muitos retrocessos para a Educação do Campo no âmbito das políticas públicas. Após um período em que os movimentos sociais populares conquistaram demandas importantes nas políticas do projeto neodesenvolvimentista (2001-2016), vivemos a consolidação da hegemonia da extrema direita que assumiu o poder no Brasil e que, desde 2016 tem promovido um projeto político, social e econômico fundamentado no neoliberalismo ortodoxo e em um conservadorismo social amplamente difundido. Esse projeto tem acarretado a desconstituição de uma série de direitos conquistados pela classe trabalhadora ao longo de décadas, a exemplo da desregulamentação de direitos trabalhistas e previdenciários e da precarização dos serviços públicos.

No que tange à política educacional, os retrocessos são significativos e se expressam pela reformulação de programas e por meio do corte de recursos fundamentais para sua manutenção, como é o caso das políticas de Educação do Campo. Nesse contexto, pode parecer descabida, para as estratégias de resistência

ao desmonte da política de Educação do Campo, a crítica que realizamos em relação ao projeto de formação¹ que a mesma expressa em seus documentos.

Embora não tenham contemplado integralmente as demandas dos movimentos sociais populares, as políticas de Educação do Campo representaram um significativo avanço para as conquistas da classe trabalhadora. Ao considerar que a atual conjuntura indica a necessidade de que essas conquistas sejam defendidas pelos trabalhadores organizados coletivamente, torna-se inevitável questionar quais as intencionalidades da crítica às contradições da formação dos trabalhadores do campo² proposta pelo Estado durante o período neodesenvolvimentista.

Nossa resposta para essa questão parte da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa, o materialismo histórico dialético (PALUDO; VITÓRIA, 2014), que é também entendido como a filosofia da transformação (MARTINS, 2008). Como destacamos na citação de Marx (2010) na epígrafe, a crítica é elemento fundamental não apenas para desnudar o objeto de estudo, expor as relações mais fundamentais que o constituem e que não se revelam de imediato às investigadoras, mas, sobretudo, para desvelar as possibilidades de superação do seu estado atual. E foi nesse sentido que procuramos pesquisar trazendo a atenção para o objeto da forma como ele é, tendo em vista identificar suas possibilidades de superação, o que em algum momento se apresenta como certo pessimismo da razão, mas que de forma

¹ Utilizamos a categoria 'formação' para expressar o alcance amplo das proposições que analisamos, as quais não se limitam à educação formal dos trabalhadores, mas também se referem ao conjunto das relações sociais que envolvem a constituição social do trabalhador. Assim como Cêa (2007), entendemos que a formação dos trabalhadores se encontra em permanente disputa e que seu direcionamento no sentido da reprodução da hegemonia tem no Estado um dos principais agentes, por isso optamos pela análise das políticas públicas.

² Optamos por utilizar a categoria 'trabalhadores do campo' devido ao caráter de classe que ela expressa. Estamos nos referindo à classe que vive do seu trabalho realizado no contexto do campo. Devido à perspectiva teórico-metodológica adotada, o materialismo histórico dialético, entendemos que essa categoria se apresentou como a mais adequada na limitação da análise da relação trabalho e educação no contexto das políticas educacionais. Além disso, a opção pela categoria 'trabalhadores do campo' nos pareceu adequada para referir a ampla diversidade de sujeitos que vivem do seu trabalho realizado no contexto do campo. Sobre a diversidade, a especificidade e a origem histórica do campesinato brasileiro ver os textos de Velho (2009) e Wanderley (2014), conforme consta nas referências. É importante destacar que a expressão 'do' utilizada na categoria 'trabalhadores do campo', apresenta um sentido distinto daquele empregado na categoria Educação 'do' Campo. Enquanto que na categoria Educação do Campo a expressão 'do' refere-se ao sentido de autoria da proposta, de protagonismo e pertencimento, na categoria 'trabalhadores do campo' a mesma busca expressar a especificidade do referido trabalho. Essa especificidade não se refere apenas ao lugar em que é realizado, 'no' campo, como também ao conjunto das relações sociais e das condições de produção que caracterizam esse trabalho.

alguma, deve ser confundido com algo que prejudique o otimismo da vontade, da ação transformadora, como destaca Gramsci (2001) em outra citação da epígrafe.

Nossa investigação sobre a perspectiva de formação dos trabalhadores presente na proposta das políticas de Educação do Campo no Brasil (2001-2016) partiu do questionamento sobre quais os reais interesses do Estado, de diferentes setores da sociedade e de organismos internacionais em apoiar a defesa dos movimentos sociais populares por uma educação específica para o meio rural. Em um contexto no qual o Estado, em seu projeto neodesenvolvimentista, buscava promover a reorganização dos diferentes territórios para sua adaptação e melhor inserção no modelo globalizado e flexível de acumulação, nos questionamos sobre suas intencionalidades ao adotar nas políticas educacionais a concepção de Educação do Campo. No mesmo sentido em que alerta Freire (1984, p. 89) em uma das citações da epígrafe seria ingênuo acreditar que, por meio das políticas estatais, as classes dominantes apoiariam uma educação crítica para as classes dominadas, uma formação que permitisse perceber as raízes das injustiças sociais que se reproduzem no campo brasileiro.

Durante o curso de mestrado investigamos o Programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC) e constatamos o processo pelo qual o Estado absorve, em suas políticas, uma categoria que tem origem nos movimentos populares, a educação integral, e com isso busca construir consenso em torno do projeto social hegemônico. Assim, surgiu o questionamento se um processo semelhante não estaria ocorrendo também com a Educação do Campo.

Além dessa pesquisa, durante o curso de mestrado, a participação como pesquisadora no Projeto Observatório da Educação do Campo/CAPES/INEP, em seu núcleo no Rio Grande do Sul, teve importância fundamental no levantamento de novas questões sobre a Educação do Campo. A partir dessa experiência de pesquisa, ensino e extensão foi possível conhecer a realidade de algumas escolas do campo da região sul do Estado e perceber que as políticas públicas de Educação do Campo representaram uma significativa melhoria para a qualificação das escolas nas últimas décadas. Entretanto, foi possível também observar que, nas escolas investigadas, é significativa a presença de discursos e práticas embasados na

perspectiva do ‘ruralismo pedagógico’³ e a dificuldade em elaborar práticas que se constituam como instrumento de resistência aos projetos hegemônicos de educação e sociedade. A experiência como docente de escola pública, que permitiu acompanhar o processo de implementação de diversas políticas educacionais no período neodesenvolvimentista, foi também um elemento importante para a proposição da pesquisa.

Com base em uma revisão de literatura inicial e uma leitura exploratória dos documentos oficiais da política de Educação do Campo, chegamos à hipótese de que o Estado, por meio do projeto neodesenvolvimentista, direcionou a formação dos trabalhadores do campo, proposta pelas políticas de Educação do Campo, no sentido de um novo ruralismo pedagógico, especialmente em se tratando da relação que essas políticas assumiram com o projeto de desenvolvimento empreendido pelo Estado no período (2001-2016). A hipótese lançada por este estudo indicou a necessidade de uma investigação aprofundada, de modo a caracterizar esse projeto de formação dos trabalhadores proposto pelas políticas de Educação do Campo. Tal caracterização permitiu a análise dos limites e das possibilidades dessa política educacional para a potencialização das lutas populares vinculadas a um novo projeto de campo e de sociedade.

De acordo com a perspectiva do materialismo histórico dialético (PALUDO; VITÓRIA, 2014), entendemos que a investigação deve contribuir para a superação da ‘pseudoconcreticidade’ que envolve o objeto de estudo. Como afirma Kosik (2011), é necessário recuperar o caráter derivado e mediador dos fenômenos abordados no estudo, o que requer a descoberta da natureza da realidade social, sua essência, a partir das múltiplas relações entre suas partes, e destas com o todo, de modo a avançar no sentido da compreensão de sua totalidade, de sua concreticidade. O objetivo da investigação, portanto, deve ser atingir a concreticidade do fenômeno.

³ No capítulo 3 explicitaremos os pressupostos da concepção de educação denominada de ‘ruralismo pedagógico’ que predominou no campo brasileiro a partir da década de 1930. Após décadas, a pesquisa realizada pelo Projeto Observatório da Educação do Campo/RS demonstra que algumas das ideias do ruralismo pedagógico ainda permanecem presentes nas falas de alguns dos professores de escolas do campo que, sobretudo, destacam a necessidade de uma formação que contribua para a manutenção dos sujeitos do campo no meio rural, principalmente a partir da qualificação da mão de obra dos jovens para o trabalho no campo.

Com vistas à essa compreensão, realizamos a análise do conjunto dos documentos da política de Educação do Campo (2001-2016)⁴; avaliamos documentos referentes aos principais programas de desenvolvimento do campo⁵ e investigamos dados sobre a realidade do campo e a questão agrária no período⁶; realizamos a revisão de literatura sobre os principais temas que envolveram o objeto de pesquisa; e averiguamos os principais documentos do Movimento Nacional de Educação do Campo, que expressam suas demandas em relação à formação dos trabalhadores do campo⁷.

A investigação parte do período de 2001, ano em que o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou o relatório que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e se estende até o ano de 2016, quando houve a ruptura com o projeto neodesenvolvimentista, especialmente a partir do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

A opção por trabalhar com a análise documental se deve ao entendimento de que os documentos representam importantes fontes empíricas, pois expressam as concepções e as proposições que, como resultado da prática histórica, tornaram-se hegemônicas em determinado período. Assim, a investigação dos documentos possibilita não apenas a caracterização da proposta do Estado para a formação dos trabalhadores, mas, sobretudo, a compreensão da relação dessa proposta com as demais demandas do contexto social, político e econômico.

Como Evangelista (2009, p. 2), entendemos que os documentos que orientam as políticas públicas educacionais “[...] não expressam apenas diretrizes para a

⁴ Os documentos da política de Educação do Campo analisados encontram-se organizados com suas devidas referências nas tabelas dos anexos A e B.

⁵ PRONAF (2015), Plano Safra (2004, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012) e quatro Planos Plurianuais de Desenvolvimento (2001-2003; 2004-2007; 2008-2011 e 2012-2015), em um total de 11 documentos, conforme tabela do anexo C.

⁶ Para a pesquisa de dados sobre a estrutura fundiária e a realidade do campo no período, utilizamos as bases de dados do site ‘Reforma Agrária em Dados’ do Ministério do Desenvolvimento Agrário em parceria com a UnB < <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/realidade>>, os dados dos Censos agropecuários do IBGE < <https://www.ibge.gov.br/>>, base de dados do INCRA <<http://acervofundiario.incra.gov.br/acervo/acv.php>> e artigos de autores que analisam esses mesmos dados, como Canuto (2004) e Carvalho (2013), conforme consta nas referências.

⁷ Com o objetivo de realizar uma síntese da concepção de Educação do Campo elaborada pelos movimentos sociais populares, analisamos os sete volumes dos cadernos ‘Por uma Educação do Campo’, produzidos a partir da ‘Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo’ pelas entidades promotoras do evento: CNBB, MST, Unicef, Unesco e UnB. Além desses cadernos, analisamos quatro cartas de Seminários do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que datam 2012, 2013, 2017 e 2018. As referências dos documentos constam na tabela do anexo D.

educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”. Além de constituírem uma síntese das disputas que ocorreram no plano histórico, os documentos influenciam e impulsionam novos debates no âmbito da prática social. Apesar de não cumprirem um papel determinista, os documentos da política de Educação do Campo expressam a proposta de formação dos trabalhadores do campo que, de alguma forma, repercutirá nas práticas educativas.

Esse entendimento sobre os documentos está fundamentado na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa, o materialismo histórico dialético, que enfatiza a necessidade de considerar o caráter mediado e mediador do objeto de estudos. Nesse sentido, a análise dos diferentes projetos de desenvolvimento capitalista, da luta de classes e atuação do Estado e dos diferentes projetos de formação dos trabalhadores foram fundamentais para que o estudo dos documentos ultrapassasse a descrição, no sentido de compreender e explicitar a essência do objeto de estudo.

A pesquisa documental se dedicou à análise de fontes oficiais do Estado. A busca pelos documentos foi realizada principalmente nos sites do MEC, do INCRA e do Ministério do Desenvolvimento Agrário, e contou também com materiais impressos pelo MEC⁸.

Primeiramente, realizamos a leitura exploratória de todos os documentos encontrados para, em seguida, organizar tabelas sobre cada documento com informações como data, autoria, principais referenciais que fundamentam os textos, entre outros aspectos relevantes que caracterizam as fontes. Em um segundo momento selecionamos os principais trechos dos documentos, que apresentam indicativos para o esclarecimento da questão de pesquisa: “como se caracteriza a

⁸ Em relação à política pública de Educação do Campo foram selecionados documentos relacionados à regulamentação dos programas (leis, decretos e resoluções) e documentos referentes aos fundamentos, pressupostos e orientações para implementação dos programas, como documentos de apresentação e manuais operacionais. Ao todo, foram selecionados quarenta e sete documentos (47) referentes aos programas Escola Ativa, PRONERA e PRONACAMPO, que inclui PNLD Campo; PNBE Temático; Mais Educação Campo; Escola da Terra; PROCAMPO; PRONATEC; EJA Saberes da Terra. Os diferentes documentos foram produzidos no âmbito do Ministério da Educação, principalmente pela SECADI, e pelo INCRA, no caso do PRONERA. Além do recorte temporal, o único critério estabelecido para a busca foi a referência à formação dos trabalhadores do campo. Para indicar a referência dos documentos analisados ao longo das citações utilizamos uma numeração que corresponde ao número que o documento apresenta nas tabelas dos anexos A, B, C e D.

formação dos trabalhadores do campo proposta pelas políticas públicas do Estado brasileiro no período neodesenvolvimentista (2001/2016)?”.

Conforme sugerem Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 439), entendemos que os documentos sobre política pública “[...] disseminam afirmações sobre o mundo em que vivemos que tanto pretendem oferecer representações únicas sobre a realidade como trazer soluções idealizadas para problemas diagnosticados”. Assim, ao organizar os trechos destacados em tabelas, procuramos observar os conceitos e os argumentos que são privilegiados e quais são intencionalmente desprezados ou omitidos, no sentido de captar o que os documentos dizem e o que não dizem sobre o objeto de estudo.

A partir da caracterização mais geral obtida nessa etapa, em um terceiro momento, procuramos localizar as categorias específicas que diferenciam a formação expressa nos documentos de outras propostas de formação dos trabalhadores. De acordo com a abordagem adotada ao longo da pesquisa, realizamos a análise a partir de um processo de constante questionamento dos documentos.

Segundo Evangelista (2009, p. 7), “[...] interrogar significa apreender no documento aquilo que o determina estruturalmente e aquilo que o compõe como efeito de realidade, mas que não ultrapassa a condição de aparência produzida para elidir a determinação referida”. Nesse processo, a separação entre o fundamental e o secundário é central para se atingir a concreticidade do objeto, conforme aponta Kosik (2011). Essa etapa do estudo, evidenciou que as categorias de desenvolvimento sustentável, agricultura familiar e economia solidária se apresentaram em diferentes documentos como centrais para a proposta de formação ‘socioprofissional’ dos programas investigados, que se refere a intenção de formar não apenas para o trabalho, como também para o modo de sociabilidade.

A partir disso, em uma quarta etapa da análise, retomamos a revisão de literatura, ampliando o estudo sobre algumas categorias que se apresentaram como essenciais para a compreensão do objeto. Além disso, realizamos a investigação sobre dados do contexto do campo no projeto neodesenvolvimentista, o que permitiu estabelecer a relação das categorias com o contexto mais amplo e, assim, superar a etapa indutiva da análise. Nesse processo, as categorias indicadoras tornaram-se

categorias explicativas do nosso objeto, explicitando seu conteúdo para além daquilo que se expressa de imediato nos documentos⁹.

A quinta etapa da análise foi o processo de reconstrução do objeto de estudos e a categorização que os novos conhecimentos resultantes da pesquisa permitiram produzir.

Como um dos resultados principais da pesquisa, evidenciamos uma perspectiva de formação dos trabalhadores do campo que denominamos de 'neoruralismo pedagógico'. Não se trata de uma continuidade da visão empregada pelo 'ruralismo pedagógico' das primeiras décadas do século passado, tampouco da proposta de formação defendida pelos movimentos sociais populares e denominada de Educação do Campo. O 'neoruralismo pedagógico' é uma perspectiva de formação dos trabalhadores do campo que, alinhada com o projeto neodesenvolvimentista, visa a adequação da força de trabalho e dos territórios locais à sua melhor inserção no mercado globalizado, em um contexto de acumulação flexível. Ainda que mantenha algumas características próximas ao ruralismo pedagógico e contemple algumas demandas da Educação do Campo, o 'neoruralismo pedagógico' é um projeto de formação dos trabalhadores do campo que se distingue de ambos. Não se trata, assim, de uma formação voltada à perspectiva da emancipação humana, como defendem os movimentos sociais populares em sua concepção de Educação do Campo, pois ele está prioritariamente voltado à adaptação psicofísica do trabalhador ao modo de acumulação flexível, tendo em vista a valorização do capital.

Com isso, evidencia-se que, ainda que as políticas voltadas ao meio rural no período neodesenvolvimentista tenham adotado a nomenclatura de Educação do Campo, o projeto de formação dos trabalhadores do campo proposto por essas políticas se distanciou da perspectiva de resistência e de superação da sociedade capitalista, fundamento central da proposta de formação defendida pelos movimentos sociais populares e entendida como Educação do Campo.

As críticas que resultam da pesquisa realizada, apontadas ao longo da tese, não objetivam, de modo algum, minimizar a importância das conquistas dos

⁹ Como afirma Corsetti (2006, p. 36), essa é uma operação fundamental para a investigação, uma vez que "[...] possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos".

movimentos sociais populares no âmbito das políticas públicas. Ao contrário, intuímos salientar o quanto essas conquistas são necessárias quando configuram direitos efetivos, garantidos pelo e para o protagonismo dos trabalhadores, e não como medidas de contenção da organização popular empreendidas pelo Estado, como foi possível constatar em parte das intencionalidades das políticas analisadas.

Para elucidar os resultados de nossa investigação, no primeiro capítulo, expusemos as diferentes configurações da questão agrária e sua relação com as formas de subordinação do trabalho ao capital, desde o processo de consolidação do modo de produção capitalista no Brasil até a implementação dos projetos nacional-desenvolvimentista, neoliberal e neodesenvolvimentista. Ainda nesse capítulo, analisamos algumas das contradições da perspectiva de desenvolvimento sustentável apontada pelas políticas neodesenvolvimentistas como a alternativa para a atual crise do modo de produção capitalista. Além de desmistificar a ideia da possibilidade de um desenvolvimento sustentável sob o modo de produção capitalista, apresentamos as experiências alternativas que de fato podem se constituir como uma forma de resistência ativa ao modo de produção hegemônico.

O segundo capítulo apresenta a configuração da luta de classes nos períodos dos projetos nacional-desenvolvimentista, neoliberal e neodesenvolvimentista, suas principais implicações para a questão agrária e suas principais influências nas políticas voltadas à formação dos trabalhadores. No capítulo três, discorreremos especificamente sobre as perspectivas de formação dos trabalhadores do campo, o ruralismo pedagógico e a Educação do Campo que, elaboradas por diferentes grupos sociais, permearam as políticas públicas voltadas à formação dos sujeitos do campo ao longo do sistema capitalista no Brasil.

O capítulo quatro é dedicado aos resultados mais específicos da pesquisa e que revelam a caracterização da proposta de formação dos trabalhadores do campo expressa nos documentos da política de Educação do Campo. A partir dos indicativos presentes nos documentos da política de Educação do Campo, esse capítulo aborda a relação dessas diretrizes com o projeto neodesenvolvimentista e com o estágio da acumulação flexível do capital; a caracterização do 'neoruralismo pedagógico'; e os principais obstáculos colocados por essa proposta para uma formação na perspectiva da emancipação humana, que potencializaria as demais lutas dos movimentos sociais e populares.

Por fim, apresentamos alguns apontamentos que destacam os possíveis subsídios da pesquisa para que avancemos no sentido de construção de uma política pública educacional voltada à formação dos sujeitos coletivos e protagonistas na superação do retrocesso que vivenciamos no presente. Como procuramos evidenciar, o intuito da pesquisa foi contribuir para uma avaliação crítica da política pública em estudo e para a reflexão e a elaboração de formas de resistência necessárias e eficazes, tendo em vista uma formação na perspectiva da emancipação humana, como propõe a concepção originária da Educação do Campo.

1 O DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA E A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL: As diferentes formas de subordinação do trabalho ao capital e suas implicações para a formação dos trabalhadores

A formação dos trabalhadores constitui um elemento central para a reprodução ampliada do sistema capitalista. Sua importância como forma de qualificar tecnicamente a força de trabalho para a produção de bens esteve presente em diferentes modos de produção. Entretanto, sob o modo de produção capitalista, além de ser um meio para a qualificação da mão de obra, a formação dos trabalhadores tem um papel central na reprodução do capital enquanto sistema, isso porque assume importância na conformação do modo de sociabilidade que o desenvolvimento capitalista requer para sua contínua expansão e acumulação. Nesse contexto, a educação dos trabalhadores a cargo do Estado tende a se voltar para a formação da mão de obra explorada, portanto, além da qualificação técnica, atua na produção dos processos de subordinação do trabalho 'livre' ao modo explorado de produção capitalista¹⁰. Como explicita Marx (2017), a subordinação do trabalho ao capital é um processo fundamental para sua valorização e reprodução enquanto sistema.

Assim, especialmente a partir do momento em que se institui a subsunção real do trabalho ao capital, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a formação dos trabalhadores passa a assumir um papel cada vez mais importante na consolidação e na reprodução das diferentes formas de subordinação do trabalho ao capital¹¹. Esse processo assume características particulares de acordo com os

¹⁰ É fundamental ressaltar que, embora o projeto hegemônico de formação dos trabalhadores seja um elemento central para a reprodução do sistema capitalista, ele também é resultado do processo da disputa entre capital e trabalho que se expressa em cada contexto histórico. Dessa forma, entendemos que a luta pelo acesso e pelo direcionamento da educação pública é essencial para a classe trabalhadora, ainda que sob o modo de produção capitalista, pois pode assumir importância na consolidação de direitos e das diferentes formas de resistência.

¹¹ Marx (2004) define a **subsunção formal** do trabalho no capital como o processo no qual o trabalho se converte em instrumento da valorização do capital ou criação da mais-valia que se apresenta como autovalorização do capital. O processo de trabalho, um processo de exploração do trabalho alheio, subsume-se ao capital. Nesse estágio, no entanto, não se deu a transformação do processo real de produção, a **subsunção formal** do processo de trabalho no capital tem por base um processo de trabalho preexistente. O que muda é o caráter das relações de produção, a coação, o método pelo qual o trabalho é extorquido, uma vez que aumenta o tempo de trabalho, a sua continuidade e intensidade e, conseqüentemente, aumenta a produção, tendo em vista extrair mais sobretrabalho, nesse caso, a mais-valia absoluta. Essa relação de produção gera uma nova relação de hegemonia e de subordinação. Com o desenvolvimento das forças produtivas e do modo de trabalho correspondente, com a consolidação do modo de produção especificamente capitalista, outras

diferentes contextos históricos, mas está fundamentalmente relacionado com o mecanismo de valorização do capital em âmbito global.

Portanto, em nossa análise procuramos observar como as particulares formas de subordinação do trabalho ao capital no continente latino-americano se vinculam ao desenvolvimento global do sistema capitalista. Para isso, nos fundamentamos na perspectiva de desenvolvimento desigual e combinado de Trotsky (1977), que permite compreender o desenvolvimento capitalista em âmbito global como um resultado da combinação do desenvolvimento avançado de alguns países com o atraso¹² no desenvolvimento de outros. A perspectiva de desenvolvimento desigual e combinado enfatizada por Trotsky (1977) permite observar que a diferença no processo de desenvolvimento entre os países não representa estágios diferenciados ou falhas possíveis de serem corrigidas, mas sim partes de um mesmo processo, de uma mesma totalidade que se funda na reprodução dessas desigualdades. Com isso o autor expõe que, embora os países atrasados sejam impulsionados a avançarem em seu desenvolvimento, esse processo não segue as mesmas etapas que caracterizam os países desenvolvidos, podendo ocorrer inclusive por saltos, e sempre de forma desigual e combinada com o desenvolvimento global do sistema, o que não permite a possibilidade de repetição das formas de desenvolvimento entre as diferentes nações.

Nesse sentido, Fernandes (1975) representa também uma importante referência em nossas análises, uma vez que afirma que, no processo de desenvolvimento como um todo, interessa compreender que

[...] o dimensionamento da expansão interna do capitalismo não foi determinado, exclusiva ou predominantemente, nem *a partir de fora* (o que implicaria um padrão de desenvolvimento colonial), nem *a partir de dentro* (o que implicaria um padrão de desenvolvimento autônomo, auto sustentado

maneiras de extorquir mais-valia são criadas e se funda a **subsunção real** do trabalho ao capital, baseada na extração da mais-valia relativa. “Com a subordinação real do trabalho ao capital efetua-se uma revolução total (que prossegue e se repete continuamente) no próprio modo de produção, na produtividade do trabalho e na relação entre capitalista e operário.” (MARX, 2004, p. 104-105).

¹² Utilizamos uma obra traduzida de Trotsky e não confirmamos se as expressões ‘atrasados’ e ‘culturas primitivas’ foram as mais adequadas para equivaler aos termos originais utilizado pelo autor, entretanto, destacamos que não nos associamos às perspectivas evolucionistas que partem de uma hierarquização entre as culturas ditas primitivas ou arcaicas, consideradas inferiores, e as culturas consideradas desenvolvidas, avançadas, mais alinhadas com a ideia etapista de progresso. Contudo, concordamos com Trotsky na constatação de que o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico dos diferentes países não pode ser compreendido de forma isolada, mas sempre em relação com o desenvolvimento global do sistema que se combina às especificidades de cada contexto e produz desigualdades econômicas e de poder entre as nações.

e auto propelido), mas por uma combinação de influências internas e externas, que calibrou (e está calibrando) os dinamismos da sociedade de classes em função dos requisitos de padrões dependentes de desenvolvimento capitalista (FERNANDES, 1975, p. 75).

No contexto brasileiro, como afirma Fernandes (1975), o resultado do processo de desenvolvimento desigual e combinado nas transições do modo de produção hegemônico tem produzido, principalmente, três características: a concentração de renda, prestígio e poder; a coexistência de estruturas econômicas, socioculturais e políticas correspondentes a diferentes épocas históricas do sistema capitalista; e a exclusão de uma ampla parcela da população nacional da ordem econômica, social e política existente. A concentração da terra e dos meios de produção como propriedades de poucas famílias ou empresas tem constituído um fator preponderante na reprodução das características citadas por Fernandes (1975) e na constituição de formas específicas de expropriação e exploração dos trabalhadores do campo.

Por sua vez, as formas específicas como em cada contexto se produziu a subordinação do trabalho ao capital, desde o processo de acumulação primitiva até a consolidação do modo de produção capitalista e de sua reprodução ampliada, explicitam características fundamentais do modo de sociabilidade que se tornou hegemônico e que tende a contribuir para a reprodução dos processos de expropriação e exploração dos trabalhadores. A compreensão sobre esses processos é, portanto, fundamental para a análise da configuração que a formação dos trabalhadores a cargo do Estado apresenta em determinado contexto.

Portanto, o objetivo do presente capítulo é compreender os aspectos que constituíram as formas específicas de subsunção do trabalho ao capital em diferentes períodos do desenvolvimento capitalista brasileiro e que constituem a base para a compreensão da relação entre trabalho e educação no campo¹³. Em um primeiro momento, a partir das características específicas da acumulação primitiva brasileira e das relações de trabalho características desse contexto, procuramos

¹³ Utilizamos a expressão 'educação no campo' porque estamos nos referindo à educação que se realiza no contexto do campo e não à perspectiva da Educação do Campo que, como define Caldart (2009), refere-se a uma concepção de formação que tem por objetivo destacar o protagonismo dos sujeitos coletivos do campo na construção de um projeto de educação que não é 'para' e nem 'com', mas 'dos' trabalhadores do campo, sendo eles camponeses, quilombolas, nações indígenas ou os diversos tipos de assalariados do campo.

observar as principais formas de subordinação do trabalho ao capital no período de transição para o sistema capitalista e a influência desse processo na produção do modo de sociabilidade hegemônico. Em um segundo momento, analisamos a consolidação do modo de produção capitalista e as principais implicações do processo de dependência e do imperialismo para a configuração do trabalho superexplorado no Brasil e para a formação dos trabalhadores. Em seguida, procuramos expor as principais consequências para a formação dos trabalhadores da efetivação do trabalho informal como estrutural ao sistema no período de consolidação do neoliberalismo. Na sequência, destacamos os principais ajustes que o projeto neodesenvolvimentista procurou promover no modo de acumulação, no campo do trabalho e na formação dos trabalhadores. Concluímos o capítulo com uma breve análise sobre os limites das propostas de desenvolvimento sustentável e ecodesenvolvimento, que têm se apresentado como alternativas à crise econômica e ambiental do capital na atualidade e aparecem vinculadas às propostas da política pública de Educação do Campo. Ainda, apresentamos os principais pressupostos das propostas da agroecologia e do ecossocialismo e suas diferenças fundamentais em relação às perspectivas de desenvolvimento sustentável e ecodesenvolvimento, o que implica uma perspectiva radicalmente diferente de formação dos trabalhadores.

Com isso, procuramos sintetizar os processos centrais que, com base na relação entre o projeto de desenvolvimento, a questão agrária¹⁴ e o trabalho, expressam os indicativos fundamentais para a compreensão do modo de

¹⁴ De modo geral, são dois os paradigmas gerais de interpretação dos problemas agrários: o paradigma da questão agrária, que entende que os problemas agrários têm sua origem na estrutura do modo de produção capitalista, e o paradigma do capitalismo agrário, que entende como um problema conjuntural a desigualdade gerada pelas relações capitalistas de produção no campo. Assim, propõe como alternativa aos problemas agrários a integração do campesinato e da agricultura familiar no mercado capitalista, não considerando a luta de classes como componente essencial das desigualdades no campo. Segundo Marcos e Fabrini (2010), a questão agrária no âmbito da teoria marxista pode se basear em duas perspectivas de análise distintas: uma que tem por foco os aspectos estruturais como a propriedade e o uso capitalista da terra e outra que parte da análise da luta de classes no campo. Em nossa análise, procuramos enfatizar os aspectos estruturais que envolvem a questão agrária, como a concentração de terras e os diferentes projetos de desenvolvimento do campo no âmbito do capitalismo agrário. Entretanto, entendemos os aspectos estruturais, as bases do sistema, como produtos e produtores de processos sociais. Portanto, procuramos adotar uma análise relacional e que procure compreender os processos históricos que constituem a questão agrária, o que exige a análise sobre as disputas de classe de cada contexto. Entendemos que os aspectos estruturais que configuram a questão agrária e o desenvolvimento capitalista como um todo, não podem ser compreendidos de forma separada das disputas entre capital e trabalho que ocorrem em cada contexto histórico.

sociabilidade hegemônica e, portanto, para a análise da formação dos trabalhadores do campo proposta pelo Estado brasileiro no decorrer do desenvolvimento capitalista e de suas principais metamorfoses.

1.1 A acumulação primitiva brasileira e a subsunção formal do trabalho ao capital no período de transição para uma sociedade capitalista

A subordinação do trabalho ao capital é um dos processos fundamentais para a constituição e para a reprodução do sistema capitalista¹⁵. A formação dos trabalhadores a cargo do Estado tende a assumir uma significativa relevância nesse processo, especialmente a partir da consolidação do modo de produção quando, vinculados aos processos de coerção objetiva do trabalho ao capital, os processos ideológicos, políticos e culturais passam a atuar de forma mais significativa para a reprodução das relações capitalistas de produção. Assim, somente quando se consolidam as relações objetivas de produção que partem da subordinação do trabalho ao capital, é que a educação institucionalizada assume uma importância fundamental na reprodução ampliada do sistema.

Inicialmente, conforme demonstrou Marx (2017) ao analisar o processo de acumulação primitiva¹⁶, é a separação do trabalhador de seus meios de produção que atua no sentido de promover a coerção objetiva desse sujeito às novas relações de exploração. Nesse contexto, cabe ressaltar que,

¹⁵ Utilizamos a expressão 'sistema' para nos remetermos ao sentido ampliado que Marx (2004) aplica ao conceito de 'modo de produção' em alguns trechos de sua obra, não limitando o entendimento às relações estritamente produtivas desse sistema. Para Marx (2004), o modo de produção é a forma econômica específica de extorsão do mais trabalho que caracteriza as relações de produção entre exploradores e explorados, sob as quais se configura uma determinada formação econômica. É no modo de produção que, segundo Marx (2017), fundamenta-se toda a formação da comunidade econômica e da estrutura política que lhe é própria. Essa formação corresponde sempre a um dado nível de desenvolvimento dos métodos de trabalho e de produtividade social.

¹⁶ Para Marx (2017, p. 785), a acumulação primitiva refere-se ao processo de acumulação prévia à consolidação da hegemonia do modo de produção capitalista como modo de produção dominante, "[...] uma acumulação que não é resultado do modo de produção capitalista, mas seu ponto de partida", trata-se da dissolução da propriedade privada fundada no próprio trabalho, que cede lugar para a propriedade capitalista baseada na exploração do trabalho alheio. Consideramos que o conhecimento sobre a forma como se deu o processo de acumulação primitiva em determinado contexto é elemento fundamental para a compreensão das formas de subordinação do trabalho ao capital e, portanto, do modo de sociabilidade que resultou desse processo.

Num primeiro momento, dinheiro e mercadoria são tão pouco capital quanto os meios de produção e de subsistência. Eles precisam ser transformados em capital. Mas essa transformação só pode operar-se em determinadas circunstâncias, que contribuem para a mesma finalidade: é preciso que duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias se defrontem e estabeleçam contato; de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que buscam valorizar a quantia de valor de que dispõem por meio da compra de força de trabalho alheia; de outro, trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, por conseguinte, vendedores de trabalho. Com essa polarização do mercado estão dadas as condições fundamentais da produção capitalista. A relação capitalista pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista esteja de pé, ela não apenas conserva essa separação, mas a reproduz em escala cada vez maior. [...] A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção (MARX, 2017, p. 786).

Esse é, portanto, um processo fundamental para a subordinação do trabalho à forma explorada de produção capitalista. Entretanto, a consolidação do modo de produção fundado no objetivo de extração da mais-valia somente se efetiva quando combina a expropriação dos meios de produção com outros meios de coerção que quebrem a resistência dos trabalhadores em relação às diferentes formas de exploração da sua força de trabalho.

De acordo com as características do contexto histórico, os processos de expropriação e exploração apresentam algumas especificidades, embora estejam fundamentalmente vinculados ao projeto global de desenvolvimento do sistema capitalista. No Brasil e, de modo geral, na América Latina, a violência utilizada no extermínio e na escravização de indígenas e na escravização dos negros trazidos à força da África constituiu um dos processos centrais para a acumulação primitiva e, portanto, uma das marcas fundamentais do específico modo de sociabilidade capitalista que se reproduz desde então. Tal como observou Marx (2017) ao analisar a ‘acumulação primitiva’, nesse primeiro momento, a expropriação dos meios de produção e de subsistência dos trabalhadores, principalmente a expropriação da terra, se deu por meio de mecanismos de muita violência com o apoio da legislação estatal.

Como ressalta Moura (2014), o modo de produção escravagista que antecedeu o sistema capitalista brasileiro, foi o período em que as elites econômicas internas e o Estado instituíram mecanismos para a conservação de seus privilégios e para que os trabalhadores, principalmente os negros, fossem excluídos dos

possíveis benefícios democráticos que a abolição da escravização e a consolidação do modo de produção capitalista poderiam futuramente oferecer aos mesmos. Segundo Moura (2014), o aparelho administrativo do Brasil Colônia apresentava a dupla finalidade de defender os interesses da Coroa e garantir formas de controle da insurgência de escravizados, pois da submissão desses trabalhadores, especialmente dos negros, dependia a economia da colônia. O autor afirma que durante o período do *escravismo pleno*¹⁷ as diferentes formas de resistências dos trabalhadores escravizados eram uma constante e o Estado e as elites econômicas recorriam às medidas de forte repressão e violência para conter as insurgências.

Nesse período, uma especificidade do processo de acumulação primitiva brasileira foi a alternativa adotada para a valorização da terra. Enquanto a principal forma de exploração se efetivava a partir do trabalho escravizado, fundamentado predominantemente na coerção por meio da violência física, a propriedade privada da terra não constituía uma necessidade do modo de produção. A concessão de uso da terra com direito à herança era fornecida pela monarquia para os colonizadores que possuíssem capital suficiente para explorá-la, entretanto, a posse da terra não se caracterizava ainda como propriedade privada no sentido capitalista, pois não incluía o direito à sua venda (STEDILE, 2011). A propriedade privada da terra surge como uma necessidade do modo de produção para “[...] forçar a criação da oferta de trabalho livre e barato para a grande lavoura”¹⁸ (MARTINS, 2010, p. 48), diante da possibilidade de abolição do trabalho escravizado antevista pela Lei Eusébio de Queirós (1850)¹⁹, o que poderia culminar na livre ocupação de terras.

¹⁷ Moura (2014) afirma que a escravização apresentou dois períodos distintos no Brasil. O *escravismo pleno*, representou a fase ascendente do modo de produção escravista, quando o número de trabalhadores escravizados crescia quantitativamente. Essa fase durou até 1850, quando foi extinto o tráfico internacional de escravizados negros e assim se iniciou um período de desagregação do escravismo, uma fase que o autor denomina de *escravismo tardio*.

¹⁸ Como destaca Marx (2017), ao analisar a acumulação primitiva, a terra não possui valor por si mesma, mas sim pelo trabalho agregado a ela. Portanto, o modo de produção capitalista depende da contínua subjugação do trabalho daqueles que não possuem terras para que essas sejam constantemente valorizadas.

¹⁹ A Lei Eusébio de Queirós (decretada em 4 de setembro de 1850), como uma resposta às exigências da Grã-Bretanha no período, proibia o tráfico de escravos para o Brasil e foi considerada um dos primeiros passos para a abolição do trabalho escravizado no país, embora não tenha surtido efeitos imediatos, dando lugar ao tráfico ilegal. Somente a partir de 1870, quando a fiscalização se intensifica, começa a faltar trabalhadores escravizados no Brasil.

Segundo Stedile (2011) com esse objetivo é que, também em 1850, foi lançada a Lei de Terras²⁰, fundamento jurídico que limitou o acesso à terra e inaugurou a propriedade privada da terra no Brasil ao transformar um bem da natureza, em mercadoria a ser comprada por quem dispunha de recursos:

Ora, essa característica visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois, não possuindo nenhum bem, não teriam recursos para “comprar”, pagar pelas terras à Coroa. E assim continuariam à mercê dos fazendeiros, como assalariados. A Lei nº 601, de 1850, foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil (STEDILE, 2011, p. 23).

No mesmo sentido, Moura (2014) enfatiza que com a Lei de Terras

Finalmente, resguardava-se o latifúndio escravista de ver aprovada no Parlamento uma lei que doe as terras do Estado aos escravos libertados após a Abolição. Estava fechado o circuito, estabelecendo-se a profilaxia que impediria a mobilidade da sociedade brasileira rumo a um estágio com possibilidades iguais para todos os seus filhos. Depois disto, a Abolição poderia vir sem nenhum susto ou trauma para as classes senhoriais. Tudo ficou sob controle (MOURA, 2014, p. 120).

Desse modo, a Lei de Terras garantiu a manutenção do latifúndio após a abolição da escravidão, ao impedir o acesso não apenas dos ex-escravizados à terra como também dos trabalhadores imigrantes e assim “o país inventou a fórmula simples da coerção laboral do homem livre: se a terra fosse livre, o trabalho tinha de ser escravo; se o trabalho fosse livre, a terra tinha que ser escrava” (MARTINS, 2010, p. 10). A opção pela manutenção da concentração de grandes propriedades de terra em mãos de poucos proprietários, em detrimento de uma distribuição em pequenos lotes, tem sido desde então um dos principais meios para garantir a subordinação do trabalho ao modo de produção capitalista.

A forma particular como se consolidou o trabalho ‘livre’²¹ no contexto brasileiro também constitui elemento fundamental para a compreensão dos processos de

²⁰ A Lei de Terras foi decretada em 18 de setembro de 1850.

²¹ Assim como Marx (2017) o faz na obra ‘O Capital’ ao analisar a ‘Acumulação primitiva’, Martins (2010) explicita os limites a serem considerados para a definição de ‘trabalho livre’. Segundo ambos, o trabalhador se torna livre apenas de modo formal, porque essa ‘liberdade’ corresponde à sua separação em relação aos seus meios de produção, o que o obriga a vender sua força de trabalho.

coerção e subordinação da classe trabalhadora ao capital que, desde a constituição do sistema capitalista no Brasil, têm marcado o modo de sociabilidade hegemônico.

Especialmente quatro fatores expressavam a necessidade de abolição do trabalho escravizado para o avanço do sistema capitalista em âmbito interno e global²² na época. Um primeiro fator a ser considerado foi a pressão da Inglaterra, tendo em vista diminuir a relativa desvantagem do açúcar produzido em suas colônias na competição com o açúcar produzido com mão de obra escravizada no Brasil e que, portanto, apresentava um valor menor (MARTINS, 2010). Além disso, a Inglaterra via na abolição do trabalho escravizado a possibilidade de ampliar seus mercados consumidores com a incorporação dos ex-escravizados de forma mais significativa.

Outro aspecto importante é o fato de que a compra do trabalhador escravizado imobilizava um significativo montante de valor que dificultava a ampliação e a qualificação do modo de produção e o investimento em outros ramos ou setores que pudessem favorecer um maior acúmulo de capital (MARTINS, 2010). Um quarto fator, que consideramos central no processo de abolição do trabalho escravizado, diz respeito à distinção fundamental entre a exploração do trabalho escravizado, que apresenta limites para sua intensificação e expansão, e a exploração do trabalho assalariado, que apresenta uma maior flexibilidade nesse sentido.

Conforme explica Marini (2011), essa distinção só pode ser compreendida mediante a distinção entre o aumento da produtividade e o aumento da mais-valia²³,

²² A resistência negra organizada representou um dos principais elementos na superação do trabalho escravizado. A constante ameaça de uma insurgência dos trabalhadores escravizados exigia grandes esforços políticos e econômicos das elites e do Estado para a reprodução da ordem social. Especialmente nas últimas décadas do século XIX, com a crescente organização do movimento abolicionista, as medidas protetivas direcionadas aos trabalhadores escravizados no período, colaboraram significativamente em uma mudança para formas de resistência passiva (MOURA, 2014). No segundo capítulo, discorreremos sobre a luta de classes no período de transição para o sistema capitalista no Brasil. Por enquanto, nos dedicaremos a observar as motivações relativas ao objetivo de submissão do trabalho ao capital expressas no processo de transição do trabalho escravizado para o trabalho livre.

²³ Marx (2017) apresenta uma distinção entre mais-valia (ou mais-valor) absoluta e mais-valia relativa. A mais-valia absoluta, segundo Marx (2017), é aquela obtida através do prolongamento da jornada de trabalho para além do valor necessário para remunerar o trabalho e a apropriação pelo capital de seu excedente. Tendo como ponto de partida essa base geral do sistema capitalista, a produção da mais-valia relativa é aquela que se dá a partir da revolução dos processos técnicos de trabalho e dos agrupamentos sociais, supondo, portanto, um modo de produção especificamente capitalista.

que é o objetivo central da produção capitalista. Com base em Marx, Marini (2011, p. 139-140) explicita que

[...] a determinação da taxa de mais-valia não passa pela produtividade do trabalho em si, mas pelo grau de exploração da força de trabalho, ou seja, a relação entre o tempo de trabalho excedente (em que o operário produz mais-valia) e o tempo de trabalho necessário (em que o operário reproduz o valor de sua força de trabalho, isto é, o equivalente a seu salário). Só a alteração dessa proporção, em um sentido favorável ao capitalista, ou seja, mediante o aumento do trabalho excedente sobre o necessário, pode modificar a taxa de mais-valia. Para isso, a redução do valor social das mercadorias deve incidir nos bens necessários à reprodução da força de trabalho, os bens-salário. A mais-valia relativa está ligada indissolavelmente, portanto, à desvalorização dos bens salário, para o que contribui em geral, mas não necessariamente, a produtividade do trabalho.

Diante da dificuldade que o trabalho escravizado impôs para o rebaixamento indiscriminado da remuneração do trabalhador ou dos bens necessários à sua reprodução²⁴, ele se tornou um obstáculo para a ampliação da extração de mais-valia, o elemento fundamental para a expansão do processo de acumulação capitalista e, portanto, especialmente a partir da segunda metade do século XIX, foi substituído pelo ‘trabalho livre’, que apresenta a possibilidade da superexploração, conforme analisaremos no subcapítulo 1.2.

Entretanto, embora a abolição da escravidão tenha ampliado a possibilidade de exploração nos moldes capitalistas, a combinação do trabalho livre com a abundância de terras, poderia representar um obstáculo à subordinação dos trabalhadores ao trabalho explorado, como destacou Martins (2010) em seu estudo sobre o colonato no Brasil²⁵. A aprovação da Lei de Terras em 1850, antes da

²⁴ O trabalhador escravizado apresentava um custo relativamente fixo para a reprodução dos seus meios de subsistência, o qual dificilmente poderia ser reduzido. Além disso, por constituir uma propriedade do fazendeiro, o tempo de descanso também necessário à reprodução da sua força de trabalho estava incluso nas responsabilidades do fazendeiro. Dessa forma a intensificação da exploração do trabalho, elemento importante para a ampliação da extração de mais-valia, apresentava limites pois, de modo geral, somente poderia se dar com a incorporação permanente de mais escravos na fazenda, exigindo a imobilização de valores cada vez mais altos. Isso se tornou mais difícil com a proibição do tráfico negreiro em 1850. (MARTINS, 2010). O trabalho assalariado passou a representar uma alternativa, uma vez que apresentava a possibilidade de incorporar uma maior exploração da força de trabalho em menor tempo de produção, além disso, desobrigava o capitalista pelo suprimento do tempo de descanso do trabalhador. No caso da América Latina, isso possibilitou reduzir o custo da mão de obra abaixo do valor mínimo necessário para a reprodução da força de trabalho (MARINI, 2011), como analisaremos mais adiante.

²⁵ Em seu estudo histórico e sociológico, Martins (2010) limitou-se a analisar o colonato na produção de café em São Paulo no contexto da transição do regime escravista para o regime de trabalho livre. Como o próprio autor explicita, é preciso considerar os limites de generalização de tal estudo. A imigração cumpriu diferentes objetivos de acordo com as regiões do país para as quais se dirigiram

abolição da escravidão, como já se explicitou, resolvia em parte o problema, pois impedia a livre ocupação das terras e o fim do latifúndio. Contudo, com a abolição da escravidão, era preciso garantir a massa de trabalhadores disposta a se submeter ao trabalho nas grandes propriedades. A substituição do trabalho escravizado pelo trabalho de imigrantes europeus foi a alternativa para isso²⁶.

Além da possibilidade de gerar a população excedente necessária ao barateamento da mão de obra, o que se cumpriu, especialmente no período posterior, com o êxodo rural e o crescimento urbano, uma outra vantagem que a incorporação do trabalhador imigrante apresentava para o novo modelo de acumulação que emergia era o fato de que, para esse, o trabalho era considerado como condição da liberdade, ao menos da liberdade de vender sua força de trabalho na esperança de um dia poder comprar sua própria terra, enquanto que para o escravizado, a liberdade era o contrário do trabalho ou sua negação (MARTINS, 2010).

Esse é um dos aspectos que confirmam a constatação de Souza (2017, p. 44) de que, com a chegada dos imigrantes europeus a partir do final do século XIX, tornou-se ainda mais explícita a relação entre classe social e raça. Ser branco indicava uma série de atributos morais e culturais condizentes com os valores europeizados da sociedade que emergia, o que aponta o “racismo culturalista” que, desde então, tem sido uma das marcas do modo de sociabilidade hegemônico.

Todavia, mesmo diante do valor moral e ético atribuído pelo imigrante ao trabalho, a igualdade jurídica entre o capitalista e o trabalhador imigrante exigiu outras medidas para garantir a subordinação para o trabalho nas grandes propriedades. A seleção, ainda na Europa, de imigrantes desprovidos de meios para a compra de terras foi uma dessas medidas. As dívidas adquiridas com o financiamento da viagem²⁷ de migração e com as instalações nas fazendas foram

os imigrantes. Entretanto, Martins (2010) afirma que, de acordo com a perspectiva marxiana, esse foi o contexto escolhido por que, naquele período, representava a produção mais significativa do país para o âmbito global do capitalismo e, portanto, constituía o contexto fundamental para se compreender os mais avançados traços do processo de consolidação do sistema capitalista e das relações sociais que emergem a partir dele. O autor dedica atenção especial para a configuração das relações de trabalho nesse processo e, portanto, seu estudo representa uma importante referência em nossa pesquisa, que busca compreender as especificidades do processo de exploração capitalista do trabalho no campo e suas implicações para a formação dos trabalhadores.

²⁶ As imigrações ocorreram principalmente no período de 1886 a 1914.

²⁷ A imigração financiada pelos próprios fazendeiros imobilizava um montante de recursos que poderiam ser investidos em outros setores da produção. A imigração subvencionada pelo Estado,

também medidas importantes para isso e expressam a necessidade de substituir os mecanismos de coerção física para a coerção predominantemente ideológica e moral (MARTINS, 2010).

Além disso, eram escolhidos, prioritariamente, trabalhadores que viriam com suas famílias com o objetivo de trabalhar em um latifúndio alheio para algum dia tornar-se proprietário de sua terra. Ao instituir o trabalho coletivo que, diferentemente do trabalho individual, combinava as forças de todos os membros da família, e ao permitir a produção direta dos meios de vida em parte do território da fazenda, os próprios trabalhadores se tornavam os interessados na intensificação do trabalho de suas famílias, uma vez que disso dependia o seu rendimento anual. Com isso, obscurecia-se a exploração do trabalho e evitava as pressões por uma maior remuneração monetária, como mais frequentemente faziam os trabalhadores urbanos (MARTINS, 2010).

Segundo Martins (2010), essas medidas permitiram que o fazendeiro se constituísse em um empresário capitalista e, ao mesmo tempo, mantivesse o empreendimento baseado principalmente em relações não capitalistas²⁸ de produção, pois, como forma de alcançar a maior acumulação do capital possível, combinou relações de trabalho livre com medidas que minimizavam seus efeitos emancipadores.

Como é possível observar, a forma social da organização do trabalho mudou, assim como relativamente mudou a forma social de valorização do capital com o fim do tráfico negreiro, estimulando a adoção do cálculo capitalista especialmente no custo da mão de obra. Mas não houve mudanças significativas nas técnicas de produção, o que entendemos que, em parte, pode explicar o prolongado descaso do Estado e das elites com a educação formal dos trabalhadores do campo.

Apenas com a crise desse modo de acumulação é que se consolida a hegemonia do trabalho assalariado, caracterizando relações capitalistas de produção e demandando uma formação dos trabalhadores mais adequada ao novo

após a década de 1870, foi a solução para isso, uma vez que desonerou o fazendeiro do investimento com a imigração e passou a dívida do imigrante para com o Estado. Com a imigração subvencionada, instalou-se nas fazendas o regime conhecido como parceria.

²⁸ A coexistência de relações capitalistas e relações não capitalistas de produção é destacada por Marcos e Fabrini (2010, p. 24) como um resultado inevitável e necessário ao processo contínuo de acumulação do capital, “o que explicaria a permanência e a (re)criação camponesa no seio do capitalismo”.

projeto de desenvolvimento. A crise dessa forma particular de organização da produção, segundo Martins (2010, p. 80), deve-se ao fato de que

[...] a contradição da produção capitalista de relações não capitalistas de produção não podia se resolver no próprio interior da economia cafeeira. Como a agricultura da fazenda não absorvia capital senão limitadamente, pois ela própria produzia a parcela básica do seu capital, pela transformação da renda em trabalho em capital constante, o cafezal. A oposição entre práticas capitalistas e relações não capitalistas se resolveria na reprodução capitalista do capital, fora do café, na indústria, como se deu, quase ao mesmo tempo que o trabalho livre substituiu o trabalho escravo. Ao mesmo tempo que a economia do café remanejava o colono para o trabalho independente, remanejava o capital por ela engendrado para o empreendimento em que se desse a reprodução capitalista do capital, isto é, a reprodução baseada no trabalho assalariado. Ao produzir essa relação, o café produzia também a sua própria sujeição, a sujeição das relações não capitalistas de produção do colonato às relações do modo especificamente capitalista de produção da grande indústria.

O novo padrão de acumulação ainda demoraria mais quatro décadas para se consolidar, mas já estavam inauguradas suas relações fundamentais. Segundo Oliveira (2003), somente com o fim da hegemonia agrário-exportadora e o início da predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial, foi inaugurado um novo modo de acumulação, qualitativa e quantitativamente distinto, que passou a depender de uma realização parcial interna.

Embora as relações produtivas tenham se transformado significativamente no período posterior, a crescente concentração de terras e de capital continuou a constituir elemento fundamental para a reprodução das formas de subordinação do trabalho ao capital, de dominação de uma raça sobre outras e das tentativas de sufocamento das resistências, ainda que de diferentes formas. Como enfatiza Souza (2017), a ânsia pela modernização foi combinada à marca das relações entre senhores e escravos, promovendo um novo código social baseado na hierarquia entre raças e classes, que passa a estipular critérios que permitem e legitimam os privilégios de alguns considerados dignos e a marginalização da ampla maioria considerada inferior (SOUZA, 2017).

Mesmo diante da influência do liberalismo e da independência formal dos países latino-americanos, os 'diagnósticos' de incapacidade dos nativos continuaram como princípios legitimadores da dominação. Isso porque a Europa continuou sendo

identificada com a racionalidade e o desenvolvimento da ciência²⁹ até as décadas de 1950 e 1960, quando os Estados Unidos assumem o posto de modelo a ser seguido (KATZ, 2016).

Assim, a ideia de supremacia europeia, mais tarde substituída ou somada à ideia de supremacia estadunidense, ao justificar e reproduzir as relações de exploração no continente, tem sido um dos pilares dos diferentes projetos de desenvolvimento que se tornaram hegemônicos em cada período histórico e, portanto, uma das marcas na forma colonizada como a educação dos povos latino-americanos tem sido pensada pelos diferentes governos. É por isso um elemento fundamental para a compreensão do desenvolvimento da região, das especificidades das relações de produção e da formação dos trabalhadores nesse contexto.

A constante busca pela intensificação da exploração dos trabalhadores, a manutenção e a ampliação da concentração de terras e dos meios de produção e o falso ideário de superioridade racial e supremacia europeia e estadunidense têm constituído as marcas do modo de sociabilidade hegemônico no Brasil desde a invasão portuguesa. Esses aspectos indicam alguns dos limites fundamentais que a formação dos trabalhadores a cargo do Estado apresenta sob o modo de produção capitalista. E confirmam o fato de que uma educação, no sentido da emancipação humana, requer a superação do modo de produção capitalista e das demais relações sociais que se vinculam a ele.

Para tanto, as possíveis estratégias de resistência e enfrentamento precisam considerar as formas materiais e imateriais pelas quais os processos de expropriação e exploração se reproduzem no bojo dos diferentes projetos de desenvolvimento que se tornaram hegemônicos em cada período. É com esse objetivo que, no subcapítulo seguinte, abordaremos o processo de consolidação do

²⁹ Embora grande parte dos vestígios dos povos originários tenha sido propositalmente destruída pelos colonizadores, atualmente, muitas pesquisas comprovam a riqueza e o acúmulo de seus conhecimentos em relação à astronomia, à agronomia, à metalurgia, entre outras áreas, assim como evidenciam, por exemplo, os vestígios dos povos Inca e Asteca. Entretanto, o esforço dos colonizadores em apagar as marcas dos povos originários ainda se reflete no pouco conhecimento que, de modo geral, temos sobre a história dos povos originários. Katz (2016) é um dos autores que destacam a forma preconceituosa como a cosmovisão incaica, por exemplo, é apresentada pelos teóricos neoliberais que a tratam como exemplo de obscurantismo. Traspadini (2016) analisa a relação desse processo com a reprodução das formas de exploração e opressão no continente latino-americano.

modo de produção capitalista no Brasil no âmbito do projeto nacional-desenvolvimentista. Com isso, procuraremos analisar os processos de reprodução da dependência e do trabalho superexplorado no contexto do imperialismo e suas principais implicações para a formação dos trabalhadores no Brasil.

1.2 O projeto nacional-desenvolvimentista e a consolidação do capitalismo dependente com base na superexploração do trabalho

A consolidação do sistema capitalista no Brasil se deu a partir da redefinição do eixo dinâmico da economia com o desenvolvimento de um novo ciclo da indústria que, especialmente a partir de 1930, firmou o novo modo de acumulação. A crise de 1929³⁰ foi um fator importante para esse processo, pois diminuiu significativamente a oferta de produtos industrializados importados dos países centrais e a demanda internacional por produtos primários e, como já ocorrera durante a I Guerra Mundial, impulsionou a produção voltada ao consumo local.

Além disso, a produção industrial no período ganhou impulso com a importação de capital estrangeiro para investimentos na indústria e com a compra, por um baixo valor, de máquinas e equipamentos que nos países centrais se tornavam obsoletos. Com isso, a produção industrial no período de 1929 a 1937 cresceu cerca de 50% (IPEA, 2010).

Embora a substituição das importações tenha representado um elemento importante para o crescimento da produção industrial, entendemos que, quando esse aspecto é abordado de forma isolada, torna-se insuficiente para a compreensão das características que o modo de produção assume no período. O principal limite que observamos em relação às teses que afirmam a centralidade da substituição das importações na análise do desenvolvimento capitalista brasileiro refere-se ao fato de interpretarem o crescimento da produção da indústria nacional como uma medida voltada, prioritariamente, para o consumo da população. Com

³⁰ A crise de 1929 ou Grande Depressão, como ficou conhecida, representou uma das maiores crises sistêmicas que o capitalismo sofreu. Durante a Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos passaram a suprir grande parte dos produtos de que necessitavam os países europeus envolvidos no conflito. Assim, o período se caracterizou pelo crescimento exponencial do consumo e da produção, o que, em um momento seguinte, levou ao esgotamento do mercado e à crise da superprodução. Esses fatores levaram à queda das ações na bolsa de valores de Nova York e à falência de inúmeras indústrias que, desde a década de 1920, investiam em títulos da bolsa optando pela especulação financeira. A consequente quebra da bolsa foi o principal fator que generalizou a grande crise.

isso, desconsideram que o objetivo central das transformações do modo de produção é atender as suas necessidades de expansão, tendo em vista a ampliação do valor acumulado a partir de uma maior extração da mais-valia, o que exclui a possibilidade de que a satisfação das necessidades de consumo da população seja a prioridade, como destacam Martins (2010) e Oliveira (2003).

Martins (2010), ao explicitar os limites dessas teses, destaca os aspectos internos que contribuíram para o crescimento da indústria no Brasil:

Costuma-se dizer que o desenvolvimento industrial brasileiro se deu num processo de substituição de importações. A questão, no entanto, me parece bem mais complicada. As importações de manufaturados, na nova onda da economia cafeeira, propuseram-se quase que simultaneamente ao movimento de sua própria substituição pela produção interna. A indústria brasileira nasceu e cresceu naqueles anos para atender à nova e crescente demanda de produtos manufaturados que surgiu com as transformações sociais e econômicas da época. Não só surgiu um mercado de bens de consumo, pobre devido ao caráter específico das relações de trabalho nas fazendas de café, só parcialmente realizadas através de dinheiro, como surgiu um mercado de bens de capital relacionado até mesmo com transformações técnicas ocorridas no beneficiamento do café no interior da própria fazenda (MARTINS, 2010, p. 250).

Para Martins (2010), o desenvolvimento da indústria brasileira foi, sobretudo, resultado da necessidade de atender algumas demandas do processo produtivo, de modo a baixar os custos com a produção nas fazendas.

Nesse mesmo sentido, ao discordar das teses que justificam o desenvolvimento industrial do período apenas pelo aspecto da substituição de importações, Oliveira (2003) enfatiza que a produção de bens para o mercado interno, mesmo quando voltada ao consumo da população, tem em vista principalmente a redução dos custos com a reprodução da força de trabalho. Desse modo, o autor expõe que as referidas teses não contribuem para a compreensão dos processos internos e das relações entre as classes.

De acordo com essa perspectiva, consideramos que a industrialização latino-americana resultou da combinação dos fatores externos e internos. Assim, concordamos com Marini (2011), quando ele afirma que essa industrialização correspondeu a uma nova divisão internacional do trabalho, na qual as etapas inferiores da produção industrial são transferidas para os países dependentes,

reservando aos países centrais as etapas mais avançadas e o monopólio da tecnologia.

Além disso, é preciso considerar que, por emergir da economia agroexportadora, em um contexto de ampla oferta de mão de obra e de terras agricultáveis, o processo de industrialização brasileiro apresentou importantes distinções em relação à industrialização dos países centrais. Isso resultou em particularidades nas estratégias dos diferentes projetos de desenvolvimento que se tornaram hegemônicos em cada período, sobretudo no que se refere aos processos de subordinação do trabalho ao capital. Outra particularidade do desenvolvimento capitalista brasileiro se refere à relação entre o desenvolvimento industrial e a produção agrícola que começa a se configurar especialmente a partir de 1930, com a emergência do projeto conhecido por nacional-desenvolvimentismo.

Apesar de apresentar como um de seus objetivos centrais a proteção da indústria nacional nascente e a promoção de investimento estatal em infraestrutura e em algumas indústrias, o projeto nacional-desenvolvimentista não suprimiu a função do Brasil como fornecedor de bens primários no mercado internacional, portanto, a produção agropecuária continuou a ter importância.

Além disso, outra característica do nacional-desenvolvimentismo é que, embora sua denominação remeta à ideia de um projeto de cunho nacionalista, ele não abdicou de investimentos externos e preparou as bases para uma maior intervenção do capital internacional na economia brasileira, ampliando a condição dependente do país. Como explicitam Traspadini e Mandarino (2013), o nacional-desenvolvimentismo correspondeu a uma grande expansão das empresas multinacionais no continente latino-americano, especialmente daquelas com predomínio do capital estadunidense. Esse movimento se intensificou especialmente no período pós Segunda Guerra Mundial, no qual os Estados Unidos buscavam recompor sua hegemonia diante da crescente influência do modelo russo no ocidente. Portanto, mais do que uma estratégia interna de desenvolvimento, o nacional-desenvolvimentismo foi parte de um movimento expansivo mais amplo da economia mundial e ocorreu paralelamente à exportação de capitais por parte dos países centrais³¹ (IPEA, 2010).

³¹ Segundo Marini (2011), a importação de capitais é facilitada à América Latina devido à grande concentração de capital pelas grandes corporações imperialistas no período pós-guerra, o que

Desse modo, a perspectiva do projeto nacional-desenvolvimentista de promover a industrialização e a modernização dos processos produtivos vinculava-se também ao processo de reorganização do sistema capitalista em âmbito global. Foi nesse sentido que as teorias do subdesenvolvimento econômico elaboradas por intelectuais³², vinculados à Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)³³ e ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)³⁴, tiveram grande influência nas políticas nacionais a partir da década de 1950.

As proposições da CEPAL e do ISEB partiam da crítica ao imperialismo e à relação centro-periferia e defendiam a ideia de que era necessário e possível medidas que corrigissem o curso do desenvolvimento capitalista nos países periféricos sem promover uma ruptura com esse sistema. Assim, a ideia de progresso difundida entendia o crescimento econômico como sinônimo de desenvolvimento.

implicou na necessidade de buscar aplicação no exterior, a qual se direcionou preferencialmente a investimentos no setor industrial.

³² Segundo Mallorquin (2005), Celso Furtado foi um intelectual que teve grande influência nas políticas desenvolvimentistas brasileiras, especialmente entre os anos de 1950 e 1964. Com base principalmente na teoria keynesiana, Furtado (2000) defendia a intervenção do Estado no direcionamento da economia. Além disso, via na industrialização a possibilidade de criação de empregos, aumento da produtividade e diminuição das importações, que geravam um desequilíbrio devido à deteriorização dos termos de troca das economias latino-americanas em relação aos países de capitalismo avançado. Em seus primeiros estudos, o desenvolvimento aparecia como problema de assimilação tecnológica. Nesse período, sua concepção de desenvolvimento se referia ao crescimento da produtividade pelo incremento da tecnologia. Para Furtado (2000), a ampliação do mercado cria um mecanismo endógeno de crescimento da economia industrial. No decorrer de sua obra, Furtado (1996) abandona a ideia da possibilidade de que os países periféricos possam alcançar um desenvolvimento semelhantes ao dos países centrais e passa a afirmar que a ideia de desenvolvimento não passa de um mito.

³³ Fundada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), com sede em Santiago, no Chile, apresentava o objetivo de realizar diagnósticos sobre a situação econômica dos países latino-americanos e, com base em seus resultados, influenciar a execução de políticas nesses países. Segundo Traspadini e Mandarin (2013), tratava-se claramente de um processo de conformação dos países latino-americanos ao novo contexto mundial de hegemonia econômica dos Estados Unidos, a partir de um modelo de desenvolvimento induzido de fora para dentro do continente. Os principais representantes das teorias cepalianas foram os economistas Celso Furtado (1920-2004), do Brasil, e Raul Prebisch (1901-1986), da Argentina. Sob grande influência das ideias de John Maynard Keynes, suas teorias defendiam uma redefinição do papel do Estado e uma nova inserção da América Latina no mercado internacional. A industrialização, através do processo de substituição de importações, seria o caminho para atingir esses objetivos. O paradigma ficaria conhecido como o nacional-desenvolvimentismo (IPEA, 2010).

³⁴ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) foi criado em 1955, com o objetivo de realizar estudos, pesquisas, ensino e divulgação das ciências sociais no Brasil. Com sede no Rio de Janeiro, o órgão era vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, mas possuía autonomia administrativa e liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra. Foi um dos principais núcleos irradiadores das ideias desenvolvimentistas que permearam as políticas do governo de Juscelino Kubitschek.

Segundo Traspadini (2016), o conceito de desenvolvimento utilizado pela CEPAL no período levou à distorção da análise da condição da América Latina:

Na mítica perspectiva do desenvolvimento “alcançável” esses autores se baseiam numa perspectiva teórico-política pragmática que, ao verificar melhorias aparentes (crescimento e matriz industrial), não explicam a continuidade estrutural das mazelas históricas, não resolvíveis dentro dos marcos capitalistas (questão agrária e demais expressões da questão social) (TRASPADINI, 2016, p. 115).

O mito do desenvolvimento produzia, assim, uma falsa consciência sobre o progresso e dificultava a percepção de que o avanço das forças produtivas ocorria de forma concomitante aos métodos mais violentos de extração do mais-valor³⁵ (TRASPADINI, 2016).

De acordo com essa perspectiva e diante do objetivo de ampliar a extração do mais-valor, o modelo desenvolvimentista defendia que a América Latina deveria superar seu viés agrário-exportador e efetivar sua industrialização, o que, devido aos limites do processo de acumulação primitiva, somente seria possível com o apoio do Estado. A agricultura, que desde a década de 1930 passou a ser considerada pelo modelo desenvolvimentista como uma atividade subsidiária do processo de industrialização, assume a função de gerar divisas a partir da exportação de *commodities*³⁶ produzidas em poucas regiões do país, predominantemente Sul e Sudeste, por poucos proprietários de grandes extensões de terra e de recursos técnicos (IPEA, 2010). Assim, a reforma agrária, quando aparece nos documentos da CEPAL nas décadas de 1940 e 1950, é entendida como a mecanização do campo e a melhoria da produtividade técnica do trabalho “[...] sem nenhuma referência ao gigantesco problema agrário da posse da terra e da efetivação do

³⁵ Nesse mesmo sentido, Sampaio Jr. (2012) afirma que o desenvolvimentismo foi uma arma ideológica das forças econômicas e sociais que disseminavam a crença na possibilidade de ‘domesticar’ o sistema capitalista, subordinando-o aos desígnios da sociedade nacional, o que de fato se caracterizou pela falta de estabilização das economias nacionais e pela superexploração do trabalho.

³⁶ *Commodities* é uma palavra inglesa que significa mercadoria. É utilizada para se referir a produtos de baixo valor agregado que não sofrem alterações significativas, como produtos agropecuários e minérios. Podem ser divididas em quatro categorias: *commodities* minerais, *commodities* financeiras, *commodities* ambientais e *commodities* agrícolas. De modo geral, seus preços dependem das circunstâncias do mercado, oferta e procura, e são negociados nas Bolsas de Valores Internacionais. Por isso, a produção de *commodities* gera alta dependência de seus países de origem em relação à economia dos países centrais do capitalismo. O Brasil é um grande produtor de algumas *commodities* como café, laranjas, petróleo, alumínio, minério de ferro, etc.

modelo de desenvolvimento vinculado à mesma” (TRASPADINI e MANDARINO, 2013, p. 8).

Isso, no entanto, não significa que a produção agropecuária não apresentasse um papel importante no processo de acumulação, mesmo em um contexto de crescente industrialização. Como demonstra Oliveira (2003), além de suprir as necessidades da produção externa, a produção agropecuária passa a suprir também as demandas das massas urbanas nacionais, especialmente com alimentação, o que contribuiu para não elevar o custo com a mão de obra³⁷. A explicitação de Oliveira (2003) permite observar limites nas teses que afirmam uma oposição entre os setores agrários e industriais no período. Segundo o autor, o que ocorre é uma integração dialética que somente se rompe quando, diante da crescente urbanização, o custo da reprodução da força de trabalho passa a depender de outros recursos que não provinham exclusivamente da produção rural, como a educação, a saúde, o transporte, etc., impulsionando um decréscimo significativo dos preços dos produtos agrícolas em relação aos produtos urbanos.

Contudo, o que se observa é que, mesmo diante de um tratamento discriminatório da agricultura em relação ao novo mercado urbano-industrial, o projeto nacional-desenvolvimentista oferecia a compensação de permitir às atividades agropecuárias manterem seu padrão baseado na alta exploração do trabalho (OLIVEIRA, 2003), uma vez que não alterou o padrão fundiário altamente concentrado e permitiu a crescente incorporação de novas áreas (CONTERATO e FILLIPI, 2009), o que manteve a ‘contrarreforma agrária’ como uma das pautas centrais dos grupos capitalistas.

Os dados do censo agrícola de 1956 demonstram que entre as décadas de 1920 e 1950 ocorreu um crescimento significativo na área ocupada por estabelecimentos rurais, sobretudo entre aqueles com mais de 100 hectares. Enquanto os estabelecimentos com menos de 100 hectares tiveram um crescimento total de 22.879.805, os estabelecimentos com mais de 100 hectares tiveram um crescimento total de 34.226.626 no mesmo período, conforme a Tabela 1. Essa expansão foi combinada com o crescimento significativo da população urbana em relação à população total a partir de 1940, como na Tabela 2. Quando analisados

³⁷ Segundo Oliveira (2003), repousa nesse aspecto a conciliação entre o crescimento industrial e o crescimento agrícola, no qual o populismo apresentou um papel fundamental.

em conjunto, esses dados indicam que a expansão da ocupação territorial foi acompanhada por uma maior concentração da propriedade da terra no período.

Tabela 1 - Área ocupada por estabelecimentos rurais (ha)			
	1920	1940	1950
Totais	175.104.675	197.720.247	232.211.106
Grupos de área (ha)			
Menos de 10	} 15. 708.314	2.893.439	3.025.372
10 a menos de 100		33.112.160	35.562.747
100 a menos de 1000	48.415.737	66.184.999	75.520.717
1000 a menos de 10.000	65.487.928	62.024.817	73.093.482
10.000 a menos de 100.000	} 45.492.696	26.300.597	33.018.697
100.000 e mais		7.204.235	11.990.091

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do Censo Agrícola 1956, IBGE.

Tabela 2 - Índice de urbanização das regiões e do Brasil: população urbana/população total (em %)						
Ano	Norte	Nordeste	Sudeste	Centro-oeste	Sul	Brasil
1940	22,58	20,99	38,25	16,90	20,66	29,01
1950	29,13	27,22	49,63	26,22	28,98	37,59
1960	36,68	34,53	61,04	38,31	39,02	47,02
1970	44,95	42,63	71,35	52,05	50,08	56,67
1980	53,51	51,15	79,85	65,49	61,13	65,83
1991	62,67	60,43	86,85	77,81	72,06	74,69
2000	69,57	67,52	90,93	85,29	79,45	80,71
2007	74,40	72,55	93,28	89,55	84,11	84,59

Fonte: Alves e Marra (2009), com base nos dados do IBGE (2009).

Desse modo, a alta concentração de terras e a ampliação do êxodo rural³⁸ foram duas das principais características do processo de ‘modernização conservadora’ no campo. A não solução do problema agrário, especialmente pela não distribuição de terras, impulsionou a ampliação do êxodo rural no período, o que foi fundamental para a formação do ‘exército de reserva’ que, por sua vez, contribuiu para a enorme acumulação do setor industrial. Como salienta Traspadini (2016), a

³⁸ É importante destacar que o aumento da população urbana não pode ser considerado apenas como decorrência da migração rural, entretanto, esse é um indicativo importante do processo de urbanização.

não reforma agrária brasileira explicita o caráter conservador da modernização no processo de desenvolvimento desigual e combinado no contexto dependente.

Dessa forma, embora o projeto nacional-desenvolvimentista tenha contribuído para um crescimento significativo da produção industrial no período, ele foi responsável também pelo agravamento das desigualdades econômicas, favorecendo uma maior concentração de capitais pelos grandes capitalistas, tanto no campo quanto no meio urbano.

A relação de dependência³⁹ que se consolidou desde então foi, e ainda é, um elemento fundamental para a compreensão do fato de que o desenvolvimento latino-americano ocorre fundamentalmente com base em uma maior exploração do trabalhador diferentemente dos países centrais, nos quais a acumulação passou a depender mais do aumento da capacidade produtiva do trabalho. (MARINI, 2011).

Isso porque, como demonstra Fernandes (1975), no novo modelo de imperialismo característico do período⁴⁰, tanto os agentes externos quanto os internos da economia dependente são impulsionados a priorizar a expansão das economias hegemônicas, optando sempre pela estratégia considerada mais segura para o processo de acumulação. Esse processo envolve um crescimento rápido de fluxo do capital internacional, porém aumenta também a rigidez do controle externo e da exploração.

Conforme expõe Marini (2011), a divisão internacional do trabalho, que se consolida com o processo de dependência⁴¹, foi o que possibilitou a elevada

³⁹ Para Marini (2011), a dependência é entendida como uma relação de subordinação das nações formalmente independentes às necessidades do desenvolvimento dos países de capitalismo avançado. Nesse contexto, “[...] as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência. A consequência da dependência não pode ser, portanto, nada mais do que maior dependência, e sua superação supõe necessariamente a supressão das relações de produção nela envolvida” (MARINI, 2011, p. 135).

⁴⁰ Lenin (1984) define o imperialismo como uma fase superior do desenvolvimento capitalista, a fase monopolista, na qual o capital financeiro e o bancário se fundem com o capital das associações monopolistas industriais. A livre concorrência, característica central do sistema capitalista, não é eliminada, mas transformada, uma vez que essa fusão possibilita uma socialização integral da produção e um maior controle da demanda e melhor apropriação de matérias-primas, da mão de obra qualificada, das vias de transporte, dos meios de comunicação. Entretanto, como a apropriação continua sendo privada e cada vez mais centralizada, torna-se ainda mais dura a dominação dos monopolistas sobre a pequena produção, o que, no entanto, não evita as crises do sistema, uma vez que aumenta e agrava as desproporções entre os diferentes ramos da produção, como a agricultura e a indústria, acirrando as desigualdades produzidas pela totalidade do sistema.

⁴¹ Com base na crítica às teses desenvolvimentistas, um grupo de intelectuais brasileiros, argentinos e mexicanos retoma o debate da dependência latino-americana e procura compreender esse processo com base na perspectiva do materialismo histórico dialético. Assim, em 1960 surge a

especialização produtiva da grande indústria nos países centrais. Ao contarem com os produtos de origem agropecuária fornecidos por países latino-americanos, os países centrais promoveram o deslocamento do eixo da acumulação centrado na produção de mais-valia absoluta para a produção de mais-valia relativa que, a partir da transformação das condições técnicas de produção, promove a desvalorização real da força de trabalho.

Em sentido oposto, no contexto latino-americano, a industrialização no período se deu de forma relativamente independente das condições de valorização da força de trabalho, uma vez que as novas técnicas de produção foram prioritariamente direcionadas para setores que não se voltavam para o consumo popular. Desse modo, promoveu uma relativa separação entre o valor das manufaturas e o valor da força de trabalho:

Em primeiro lugar, porque, ao não ser um elemento essencial do consumo individual do operário, o valor das manufaturas não determina o valor da força de trabalho; não será, portanto, a desvalorização das manufaturas o que influirá na taxa de mais-valia. Isso dispensa o industrial de se preocupar em aumentar a produtividade do trabalho para, fazendo baixar o valor da unidade de produto, depreciar a força de trabalho, e o leva, inversamente, a buscar o aumento da mais-valia por meio da maior exploração — intensiva e extensiva — do trabalhador, assim como a redução de salários mais além de seu limite normal. Em segundo lugar, porque a relação inversa que daí se deriva para a evolução da oferta de mercadorias e do poder de compra dos operários, isto é, o fato de que a primeira cresça à custa da redução do segundo, não cria problemas para o capitalista na esfera da circulação, uma vez que, como deixamos claro, as manufaturas não são elementos essenciais no consumo individual do operário (MARINI, 2011, p. 164-165).

‘Escola da Dependência’ que, sob sua vertente marxista, contava com intelectuais como Ruy Mauro Marini, Andre Gunder Frank, Theotônio dos Santos, Vânia Bambirra e Agustin Cueva, enquanto que em sua vertente weberiana, schumpeteriana e capitalista contava com Fernando Henrique Cardoso, José Serra e Enzo Faletto (TRASPADINI e STEDILE, 2011). Assim, ainda que pertencentes a mesma escola de pensamento, Cardoso e Marini guardam diferenças radicais em suas perspectivas de análise do desenvolvimento brasileiro e latino-americano. Essas diferentes perspectivas estiveram presentes na disputa referente ao processo de transição do regime militar e na disputa pelo perfil das ciências sociais no Brasil (WAGNER e SILVA, 2013). Embora Marini e Cardoso concordem em determinadas críticas às teorias do nacional-desenvolvimentismo e da modernização, discordam radicalmente dos caminhos para solucionar o problema do desenvolvimento. Enquanto Marini demonstrava a impossibilidade de um desenvolvimento favorável aos países periféricos no âmbito do sistema capitalista, devido aos limites estruturais impostos pela relação com os países centrais, Cardoso defendia que os problemas relativos ao desenvolvimento dos países periféricos deviam-se principalmente a fatores internos, sobretudo ao atraso tecnológico e à visão dos empresários nacionais. Assim, procurou elaborar uma alternativa de colaboração entre as classes operária, burguesia nacional e grandes corporações internacionais. Devido à sua significativa influência nos âmbitos acadêmico e político, a perspectiva de Cardoso saiu vitoriosa e em grande medida serviu de suporte para as políticas neoliberais, as quais tornaram-se hegemônicas quando ele se tornou presidente da república no Brasil (WAGNER e SILVA, 2013; TRASPADINI e STEDILE, 2011).

Desse modo, a separação do trabalhador do consumo daquilo que produz⁴² possibilitou a superexploração do trabalho, fundamento central do novo modo de acumulação que emergiu com a industrialização. A superexploração do trabalho foi, segundo Marini (2011), o que manteve o interesse da América Latina em continuar participando do mercado internacional mesmo diante das suas desvantagens devido à deterioração dos termos de troca, uma vez que as perdas poderiam ser compensadas no âmbito da produção através de uma maior exploração do trabalhador⁴³.

Nesse mesmo sentido, Fernandes (1975, p. 45) destaca que, embora a economia dependente esteja sujeita a perdas permanentes de suas riquezas, o que exclui a possibilidade de monopolização apenas por seus próprios agentes privilegiados, “[...] a depleção de riquezas se processa à custa dos setores assalariados e destituídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de sobre apropriação e sobre expropriação capitalistas” e promove ao mesmo tempo a expansão dos núcleos hegemônicos internos e externos.

Para que a superexploração efetive esse processo de compensação através de maior extração da mais-valia, são combinados três processos, segundo Marini (2011): 1) o aumento da intensidade do trabalho, obtido através de uma maior exploração do trabalhador e não do incremento em sua capacidade produtiva; 2) a prolongação da jornada de trabalho; e 3) a redução do consumo do operário para além do seu limite normal, convertendo o fundo necessário de consumo do operário, dentro de certos limites, em um fundo de acumulação de capital.

De acordo com Marini (2011), a superexploração⁴⁴, que não raramente combina esses três mecanismos, caracteriza um modo de produção fundado

⁴² Aqui nos referimos à separação do trabalhador dos produtos que assumiam centralidade como eixo dinâmico da economia no período. Certamente, parte da produção, que não a mais significativa, era direcionada ao consumo interno da classe trabalhadora com o objetivo de garantir a reprodução da mão de obra por um baixo custo, como destacamos anteriormente.

⁴³ Marini (2011) afirma que a superexploração representa bem mais do que o resultado da especialização produtiva da economia internacional. Constitui a lei geral da acumulação do capital nos países dependentes e reproduz, em escala ampliada, sua dependência à economia internacional.

⁴⁴ Marini (2011) diferencia o conceito de superexploração do conceito de mais-valia absoluta, uma vez que o primeiro já inclui uma modalidade de produção da mais-valia relativa pelo aumento da intensidade do trabalho. O autor define a superexploração do trabalho como a maior exploração da força física do trabalhador, diferentemente da exploração que resulta exclusivamente do aumento de sua produtividade e que se expressa pela remuneração abaixo de seu valor real.

principalmente na maior exploração do trabalhador e não no desenvolvimento de sua capacidade produtiva, pois nega as condições necessárias mínimas para reproduzir e conservar sua força de trabalho em estado normal. Esse processo passa a constituir a base das particulares formas de coerção do trabalho ao modo de produção capitalista e da relação específica do conhecimento técnico e científico com o trabalho no contexto do capitalismo dependente. É, portanto, central para a compreensão do modo de sociabilidade hegemônico e do projeto de formação dos trabalhadores, uma vez que possibilita compreender, em parte, por que nos países latino-americanos a formação dos trabalhadores tende a sofrer uma desqualificação ou um rebaixamento no que se refere aos conhecimentos tecnológicos e científicos. A superexploração do trabalhador, que garante a acumulação, exige um aperfeiçoamento técnico dos fatores de produção relativamente baixo, sobretudo, porque no mercado internacional a América Latina continua a cumprir o papel de fornecedora de bens primários. Ao atuar sobre outros mecanismos de extração do mais-trabalho, que não se referem diretamente à qualificação dos fatores produtivos, a superexploração atribui uma menor relevância à qualificação técnica e científica da ampla parcela dos trabalhadores.

A formação dos trabalhadores, nesse contexto, sofre a tendência de estar voltada predominantemente para a consolidação da hegemonia, priorizando a formação dos comportamentos adequados ao trabalhador que o sistema requer, em detrimento dos conhecimentos técnicos e científicos necessários para a qualificação dos fatores produtivos. Desse modo, tende a reproduzir a configuração dual que separa uma formação de caráter científico e tecnológico, destinada a uma pequena parcela da população, e uma formação de caráter mais simplificado, destinada para a grande maioria, uma vez que, para trabalhos simples, basta uma formação simples. Portanto, consideramos que no contexto de superexploração que caracteriza o continente latino-americano, o distanciamento dos trabalhadores em relação aos conhecimentos científicos historicamente acumulados tende a ser ainda mais agravado.

Além de constituir o fundamento objetivo das diferentes formas de coerção do trabalho ao capital no contexto do capitalismo dependente, a superexploração, conforme enfatiza Traspadini (2016, p. 73 e 74), “[...] está diretamente vinculada às

múltiplas formas de opressão que a sustentam, como a opressão étnico-racial, de gênero, sexual e patriarcal”.

Nesse sentido, a compreensão da relação entre os diferentes tipos de opressão e da superexploração do trabalho é, portanto, fundamental para a consolidação de efetivas formas de resistência, entre essas, a elaboração de propostas educativas comprometidas com a emancipação dos trabalhadores. Isso porque, mesmo diante da crise do modelo produtivista característico do nacional-desenvolvimentismo, e com a consolidação do projeto neoliberal, a superexploração do trabalhador se manteve como um elemento central no processo de acumulação, acirrando as formas de extração do sobretrabalho através do trabalho informal, como já se anunciava desde o golpe civil-militar de 1964.

Em um contexto em que as classes sociais como o operariado e os trabalhadores rurais fortaleciam suas organizações coletivas⁴⁵, o golpe foi a alternativa para evitar a democratização da propriedade e do poder político, que constituem as bases fundamentais da superexploração do trabalho. Além disso, foi a alternativa para promover as mudanças necessárias que o modo de acumulação exigia no período. Nesse contexto,

para seguir atraindo o capital externo, o país teria de domesticar as reivindicações trabalhistas e criar um ambiente politicamente estável. [...] A crise do nacional-desenvolvimentismo estava no centro das condicionantes econômicas que desembocariam em um novo arranjo do pacto de dominação de classes até então existente. Para superá-la, os setores mais ligados ao capital externo romperam com a institucionalidade e desferiram o golpe de 1964 (IPEA, 2010, p. 20).

Os diferentes governos do período ditatorial implementaram políticas que favoreceram os setores ligados mais diretamente ao capital internacional, com caráter mais conservador e antidemocrático de desenvolvimento e que se encontravam descontentes com a prioridade dada pelo Estado aos setores produtivos nacionais⁴⁶. Ao manter intocadas as relações de propriedade no campo e

⁴⁵ No subcapítulo 2.1, analisamos de forma mais aprofundada as relações de classe nesse período.

⁴⁶ Em novembro de 1964, foi aprovada a primeira lei de reforma agrária, o Estatuto da Terra. Esse estatuto definiu que a reforma agrária deveria se dar através de um conjunto de medidas que promovam uma melhor distribuição da terra e que modifiquem o regime de posse e uso, de modo a atender os princípios de justiça social e aumento da produtividade. Entretanto, o Estatuto da Terra não teve efetividade e seu conteúdo foi modificado por representantes da oligarquia rural no Congresso que temiam a sua utilização por parte dos camponeses. Com as modificações, o apoio

ao ampliar a influência mais direta do capital internacional junto ao projeto de desenvolvimento, o regime civil-militar dificultou a implementação de políticas efetivas de distribuição de renda.

Além disso, no período, ampliou-se o processo de financeirização da economia brasileira com a aplicação do superexcedente no mercado financeiro. Assim,

[...] o mercado financeiro transformou-se ele mesmo em ativo competidor dos fundos para a acumulação: a aplicação meramente financeira começou a produzir taxas de lucro muito mais altas que a aplicação produtiva e, de certo modo, a competir com esta na alocação dos recursos (OLIVEIRA, 2003, p. 102).

Dessa forma, o projeto desenvolvimentista durante o período do golpe, ainda que tenha promovido o desenvolvimento das forças produtivas, modernizado a estrutura de classes e urbanizado o país, ampliou a dependência ao capital internacional e, com isso, aprofundou as desigualdades sociais. Para isso também contribuíram as duas crises do petróleo em 1973 e 1979, que levaram à diminuição dos investimentos públicos e ao fortalecimento dos setores que defendiam o livre-mercado e a menor intervenção do Estado na economia.

Esse conjunto de fatores caracterizou o processo de esgotamento das estratégias desenvolvimentistas e a ruptura do pacto de classes saído do golpe e do padrão de acumulação assentado em proporções variáveis de investimento público, capital externo e capital privado nacional, o que confluuiu para o início da hegemonia neoliberal. O esgotamento do nacional-desenvolvimentismo abriu espaço para a consolidação de políticas macroeconômicas associadas a reformas institucionais que seguiam as orientações do Consenso de Washington⁴⁷ e inaugurou um período de grande recessão econômica que implicou em ajustes nas formas de coerção do

estatal ficou restrito à modernização da agricultura de larga escala, contribuindo para a consolidação da agroindústria nacional.

⁴⁷ O 'Consenso de Washington' foi um conjunto de reformas institucionais e de medidas macroeconômicas ortodoxas formuladas, em 1989, por economistas do FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Seu objetivo principal era promover ajustes macroeconômicos nos países em desenvolvimento que no período passavam por dificuldades. Propunham a liberalização financeira e que ao Estado caberia garantir os direitos de propriedade e de contratos (BRESSER-PEREIRA, 2015). Segundo Traspadini e Mandarino (2013, p. 15), "Os elementos do Consenso de Washington instituíam, via política econômica dos EUA, um novo redimensionamento de seu papel na divisão internacional do trabalho no final do século XX, em que a retomada ideológica neoliberal imprimia, à histórica dependência do capitalismo latino, um novo processo de reprimarização da economia, com ênfase na desnacionalização dos recursos e dos direitos trabalhistas criados na primeira fase da industrialização latino-americana".

trabalho ao capital e, conseqüentemente, na formação destinada aos trabalhadores, como veremos a seguir.

1.3 A reconfiguração do modo de acumulação no projeto neoliberal e as novas formas de subordinação do trabalho ao capital no contexto da informalidade

O esgotamento do modelo nacional-desenvolvimentista, a crise política e econômica da União Soviética (URSS), a destruição do estado de bem-estar social europeu e a consolidação da hegemonia estadunidense no mercado internacional foram fatores que contribuíram para a consolidação da hegemonia neoliberal em âmbito global, especialmente a partir da década de 1970⁴⁸. A partir de então, a reconfiguração do modo de acumulação com base nas políticas fundamentadas nas teses neoliberais⁴⁹ se deu no sentido de superar as barreiras do modelo produtivista para a expansão e maior acumulação do capital.

Como explicitamos anteriormente, uma das principais características desse processo foi a maior abertura de mercados, não apenas para a livre circulação das mercadorias como também para a exploração de recursos naturais e de mão de obra e, sobretudo, para a maior circulação do capital, principalmente do capital financeiro. A maior fluidez, rapidez e intensidade do capital financeiro favoreceu a transnacionalização do capital como um todo e a consolidação de uma economia altamente financeirizada em âmbito global.

⁴⁸ Segundo Katz (2016), o constrangimento do pensamento crítico foi um dos fatores importantes para a expansão das ideias neoliberais. Ao constatar que a razão difundida pela ciência moderna fracassou no seu papel de ampliar a autonomia humana e, ao contrário disso, tem contribuído para uma progressiva opressão dos sujeitos através da imposição de uma lógica instrumental que normatiza, legitima, administra e controla as liberdades de forma racional, a 'agenda pós-moderna', como denomina Moraes (2004), procurou constituir espaços de ruptura com essa perspectiva. Assim, no lugar de temas como o progresso, a revolução e a verdade, os pós-modernos passam a valorizar o particular, as pequenas narrativas, o efêmero. Com isso, rejeitam a possibilidade de grandes sínteses que permitam perceber a origem dos problemas investigados e sua relação com o sistema capitalista, pois afirmam que qualquer busca de leis gerais presume um esquematismo pré-definido com o qual se deve romper. Desse modo, embora não tenha sido seu objetivo, a 'agenda pós-moderna' contribuiu para as análises fatalistas do período, que corroboram e justificam os preceitos neoliberais.

⁴⁹ Baseadas na ortodoxia convencional, as teses neoliberais entendem que o desenvolvimento econômico é resultado da competição entre os diferentes países, portanto, defendem a 'desregulamentação' da economia a partir de reformas macroeconômicas que favoreçam a livre concorrência.

Além de promover um controle maior dos mercados internos pelas grandes corporações multinacionais, a maior abertura de mercados impulsionou o aprofundamento da fragmentação dos processos produtivos entre os diferentes países e o ajuste das normas de livre-comércio, de modo a favorecer as empresas transnacionais, ampliando, assim, as tensões entre produção, consumo e finanças no âmbito internacional (KATZ, 2016).

Entretanto, mesmo diante de uma nova configuração do capital, não se anulou o caráter localmente territorializado dos principais grupos capitalistas. Como explicita Katz (2016), ainda que a produção das empresas tenha sido realocada em diferentes lugares do globo, a base de operações dos lucros e os centros de decisões continuaram em seus países de origem. Dessa forma, o modelo econômico transnacionalizado não contribuiu de fato para o desenvolvimento autônomo dos países periféricos do capitalismo, mas sim para ampliar sua dependência em relação aos países centrais, pois gerou uma acumulação, uma concentração e uma centralização do capital ainda maiores, ampliando as desigualdades sociais, políticas e econômicas.

Chesnais (1996) denominou esse processo de ‘mundialização’⁵⁰ do capital, uma nova forma de acumulação que não se liga diretamente à produção. Embora a produção continue estruturalmente responsável pela criação do valor que dá origem ao capital, a esfera financeira passa a atuar como espaço privilegiado de sua reprodução. Segundo o autor, trata-se da afirmação do capital financeiro sobre o capital produtivo devido sua maior capacidade de circulação e reprodução. A mundialização expressa a conquista de uma significativa autonomia do capital frente aos espaços geográficos, aos governos e às culturas locais, o que lhe possibilita a constante especulação por espaços mais lucrativos. Para Chesnais (1996), a consolidação do projeto neoliberal correspondeu a um segundo⁵¹ movimento da mundialização do capital que se caracterizou, principalmente, pela perda da capacidade, por parte de uma ampla maioria dos países, de conduzir um desenvolvimento parcialmente autocentrado e independente.

⁵⁰ Chesnais (1996) utiliza o conceito de mundialização como uma forma de desmistificar o caráter ideológico que envolve o conceito de globalização, amplamente difundido. Segundo o autor, o termo mundialização diminui a falta de nitidez dos termos global e globalização.

⁵¹ O primeiro momento, segundo Chesnais (1996), refere-se ao contexto da mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital desde 1914.

Embora esse processo tenha configurado características distintas de acordo com o desenvolvimento histórico de cada país⁵², de modo geral, pode-se afirmar que suas políticas caracterizaram uma reação conservadora contra o Estado-previdência e uma ofensiva do capital contra o trabalho para recompor a taxa de lucro (OLIVEIRA, 1988; KATZ, 2016). Esse processo teve profundas consequências para o modo de sociabilidade e para a formação dos trabalhadores, uma vez que dois de seus elementos centrais foram a desregulamentação do trabalho e a ampliação do trabalho informal, que possibilitaram a liberação de uma maior parcela do capital investido nos custos com a mão de obra, como veremos adiante.

No Brasil, o avanço do modo de acumulação amplamente financeirizado, na década de 1980, resultou em mudanças drásticas para os setores produtivos, especialmente no contexto do campo. Enquanto o modelo agrário das décadas de 1960 e 1970, inspirado nas teses da CEPAL, propunha que a agricultura deveria cumprir o papel de suporte ao desenvolvimento industrial, o projeto neoliberal de desenvolvimento para o campo, que parte de críticas ao modelo cepaliano, objetivava ampliar as relações mercantis com base em uma maior expansão e inserção competitiva da agricultura no mercado internacional. Por dispor de mão de obra barata e diversidade de recursos naturais, a América Latina manteve seu importante papel no mercado internacional, especialmente pela exportação de produtos básicos. Nesse contexto, o impulso à produção de *commodities* se deu em detrimento do abastecimento local, uma primeira característica do modelo de desenvolvimento do campo que se tornou hegemônico desde então, conhecido como agronegócio⁵³. Com base em dados do INCRA e do Censo Agropecuário Canuto (2004) observa o decréscimo no número de hectares destinados ao plantio de alimentos no período:

⁵² No contexto latino-americano, o plano econômico do neoliberalismo, que já vinha sendo gestado desde a década de 1960, atravessou duas etapas diferenciadas: as reformas de ‘primeira geração’, que priorizaram o ajuste anti-inflacionário até a década de 1980, e, na década seguinte, as políticas baseadas no ‘Consenso de Washington’, que propunham maior abertura comercial, privatizações das estatais e flexibilização do trabalho (KATZ, 2016). Ambas as etapas corresponderam aos processos de adequação das políticas econômicas e sociais visando ajustar a inserção da América Latina no mercado mundial diante da nova divisão internacional do trabalho impulsionada pelo modelo.

⁵³ O conceito de agronegócio nasceu da expressão “*agrobusiness*”, utilizada pelos pesquisadores John Davis e Ray Goldberg da Universidade de Harvard para definir o conjunto das operações da cadeia produtiva na agricultura e na pecuária, desde a produção até a comercialização. No Brasil, a mudança na nomenclatura de latifúndio para agronegócio, segundo Santos (2016), visa combater a ideia denunciada pelos movimentos sociais de que o latifúndio, pela improdutividade que lhe caracterizava, ilustrava a injustiça do sistema fundiário.

A produção de alimentos está correndo sério risco, porque a área que lhe era destinada está sendo ocupada rapidamente para cultivo de produtos de exportação, principalmente a soja. A área agrícola total plantada aumentou de 48,6 milhões de hectares (1993) para 53,5 milhões de hectares (2002). Mas aí reside o problema. A área destinada à soja saltou de 10,6 milhões de hectares (1993) para 18,5 milhões em 2003. Enquanto isso a área destinada ao plantio do arroz baixou de 4,6 milhões de hectares em 1993 para 3,2 milhões em 2002; a do feijão de 4,7 para 4,3, da mandioca de 1,9 para 1,7. Só a área destinada ao trigo teve um ligeiro aumento de 1,5 para 2,06, enquanto que a destinada ao milho manteve-se praticamente igual 12,8 para 12,9 (CANUTO, 2004, p. 7).

A redução dos territórios destinados à plantação de alimentos foi um dos aspectos que contribuiu para o agravamento das desigualdades sociais no período neoliberal. Por mais que a produção agrícola prioritariamente voltada para o mercado externo não constitua uma novidade no contexto brasileiro, esse processo apresentou diferenças significativas em relação ao modelo do período anterior, pois ocorre em um contexto de menor protecionismo, de maior atuação do setor privado e de novas formas de subordinação do trabalho ao capital. A nova reestruturação agroexportadora favoreceu o grande empresariado rural que já adotava critérios capitalistas de acumulação e de exploração intensiva e, assim, contribuiu para o aumento da concentração e da internacionalização dos principais grupos capitalistas que se afirmaram como conglomerados regionalizados⁵⁴ (LUSTOSA, 2012).

Uma segunda mudança imposta pelo agronegócio à produção no campo foi a emergência de uma nova configuração fundiária, que não eliminou o latifúndio e não promoveu a distribuição de terras, mas lhe atribuiu novas características. Enquanto no projeto desenvolvimentista predominaram as grandes extensões de terra caracterizadas como latifúndios pouco ou nada produtivos, a partir da década de 1980 emerge uma configuração fundiária caracterizada pelo uso intensivo e extensivo⁵⁵ dos recursos naturais e do trabalho, enfatizando a importância de ampliar a 'produtividade'. Ainda que a intensificação da exploração dos recursos

⁵⁴ Katz (2016) destaca a importância de não se confundir a associação de grupos capitalistas com a sua fusão para que não se perca de vista que a internacionalização em curso se desenvolve através das classes e dos Estados existentes.

⁵⁵ Trata-se de um modelo que promove uma maior exploração dos recursos naturais ao priorizar os cultivos valorizados no mercado internacional e que, de modo hegemônico, são os que exigem um maior esgotamento do solo e das reservas de água, como a soja e o eucalipto, por exemplo. A atividade mineradora, que também utiliza grandes volumes de água, além de ampliar a contaminação das reservas, é também uma atividade valorizada no mercado agroexportador.

naturais e da força de trabalho passe a ser a característica central desse modelo, entendemos que, no contexto brasileiro, não foi excluída sua característica expansiva⁵⁶. Isso porque a ocupação de novos territórios continuou como um elemento importante para a ampliação da produtividade, embora essa expansão passe a ser combinada com aprimoradas estratégias de intensificação da exploração de recursos⁵⁷. Como demonstra a tabela a seguir, essa expansão foi acompanhada por uma concentração maior de terras em grandes propriedades.

Tabela 3 – Estabelecimentos agropecuários por grupos de área total, 1980 a 2006								
	Nº de Estabelecimentos Agropecuários				Área dos Estabelecimentos Agropecuários			
Grupos de área total	1980	1985	1995	2006	1980	1985	1995	2006
Total	5159851	5801809	4859865	5175636	364854421	374924929	353611246	333680037
Menos de 10 há	2598019	3064822	2402374	2477151	9004259	9986637	7882194	7798777
10 a menos de 100 há	2016774	2160340	1916487	1971600	64494343	69565161	62693585	62893979
Menos de 100 há	4614793	5225162	4318861	4448751	73498602	79551798	70575779	70692756
100 a menos de 1000 ha	488521	517431	469964	424288	126799188	131432667	123541517	112844186
1000 ha e mais	47841	50411	49358	47578	164556629	163940463	159493949	150143096

Fonte: Reforma Agrária em Dados, com base nos dados do IBGE.

Segundo o site 'Reforma Agrária em Dados', a alta desigualdade na distribuição da posse da terra no Brasil, caracterizada na tabela acima, expressa-se pela área total agrícola ocupada pelos empreendimentos com área maior ou igual a 100 hectares. Eles representam menos de 10,0% do total de estabelecimentos

⁵⁶ Apoiada no discurso da necessidade de modernização e ampliação da produtividade para o progresso econômico, a expansão da fronteira agrícola do agronegócio tem promovido a crescente expropriação de terras indígenas e quilombolas por meio da precarização das condições de vida no campo e do genocídio desses povos. Assim, a concentração e centralização da terra, da renda e do capital tem como um de seus resultados a continuidade do extermínio dos povos originários que se iniciou com a invasão portuguesa. É importante destacar que esse processo não ocorre sem a resistência desses povos, o que resultou no maior reconhecimento de suas demandas pelas legislações e políticas do período neodesenvolvimentista.

⁵⁷ Um exemplo desse processo de expansão é apresentado por Mesquita (2012) a partir do avanço da área ocupada pela produção de soja no Brasil que, de 1996 a 2006, cresceu 102%, passando de 11, 5 milhões de hectares (ha) para 23 milhões de hectares (ha), segundo dados do IBGE. Com isso, observamos que o avanço da fronteira agrícola é um movimento fundamental para a expansão do agronegócio.

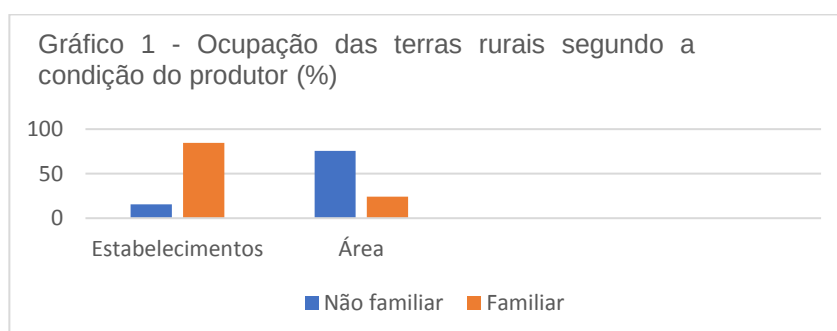
agrícolas no país e ocupam mais de 75% da área dedicada à atividade, enquanto que os estabelecimentos com área inferior a 10 hectares representam mais da metade dos empreendimentos agrícolas e ocupam apenas cerca de 3% da área total⁵⁸.

Como é possível observar, mesmo diante do capitalismo especulativo e globalizado, a concentração da propriedade privada da terra manteve sua importância para o modo de produção, impedindo uma distribuição igualitária das terras agricultáveis.

Ao analisar os dados do INCRA (2003) sobre a distribuição da área agricultável e do emprego da mão de obra no campo, Canuto (2004) explicita a desigualdade que se reproduz nesse processo:

Segundo os dados estatísticos do Incra (2003), as pequenas propriedades, com menos de 200 hectares, somam 3.895.968 imóveis. Elas ocupam uma área de 122.948.252 hectares e absorvem 95% da mão de obra do campo e ainda assalariam 994.508 pessoas. As médias propriedades, com 200 a 2000 hectares, 310.158 imóveis, ocupam 164.765.509 hectares. Absorvem 4% do pessoal ocupado (565.761 pessoas) e assalariam 1.124.356 pessoas. Já as propriedades acima de 2000 hectares são só 32.264 e ocupam 132.632.500 hectares. Estas absorvem o trabalho de 45.208 pessoas (0,3%) e assalariam outras 351.9425. Estes números são por si só esclarecedores e mostram como a propaganda quer nos fazer engolir algo diferente da realidade (CANUTO, 2004, p. 4).

O gráfico abaixo, com base no Censo Agropecuário de 2006, ilustra a desigualdade que configura a distribuição de terras agricultáveis entre agronegócio e agricultura familiar no período:



Fonte: 'Reforma Agrária em Dados', com base em dados do IBGE.

⁵⁸ Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), devido ao alto grau de mecanização a produção da soja gera somente um emprego para cada 167-200 hectares. Além disso, precisa de uma área cultivada mínima em torno de 1.000 hectares para ser rentável, provocando, assim, uma concentração extrema de terras e de renda (CANUTO, 2004).

Nesse contexto, a contrarreforma agrária recebe novos contornos a partir da proposta de uma “Nova Reforma Agrária de Mercado” (LUSTOSA, p. 71), entendida como alternativa para a questão agrária. Trata-se da implementação de programas como o ‘Cédula da Terra’ e o ‘Banco da Terra’ que, seguindo as orientações do Banco Mundial, expandiram o crédito para a compra de terras substituindo a atuação central do Estado para a promoção de políticas de reforma agrária pela atuação do mercado, ampliando, assim, a dependência dos trabalhadores rurais ao capital bancário⁵⁹.

Com essas políticas, o projeto neoliberal reeditou as bases da aliança conservadora entre o capital industrial, financeiro e agrário e novamente impediu a redistribuição efetiva de terras. Além disso, tentou desmobilizar as formas coletivas de organização dos trabalhadores para a conquista da terra, tornando esse um ato individual de compra e venda sob a ética do mercado.

Segundo Lustosa (2012), a opção por manter concentrada a propriedade da terra impede a livre concorrência, a formação do lucro médio e a nivelação do lucro entre as empresas agrícolas e não agrícolas. Isso agrava as desigualdades entre os diferentes setores da produção e, em determinado momento, passa a configurar um obstáculo para a lógica de expansão do desenvolvimento capitalista, exigindo ajustes no modelo, como mais tarde se procurou realizar com a implementação do projeto neodesenvolvimentista.

Entretanto, um terceiro aspecto que caracteriza o novo modelo pode ser considerado como o elemento que amenizou esse problema durante algum período: a ligação mais direta entre os setores primário e secundário, ou seja, a concomitância da agricultura e indústria com o propósito de produzir *commodities*. Como observa Katz (2016), com a reprimarização da economia da América Latina ocorre uma readaptação da indústria à nova configuração do modelo produtivo dependente. A consolidação dos complexos agroindustriais é uma das expressões dessa adaptação que contribuiu para a consolidação de um modelo centralizado de propriedade⁶⁰ (LUSTOSA, 2012). Conforme explicita Carvalho (2013), esse modelo

⁵⁹ Em 2003, as políticas de crédito rural foram reformuladas contemplando algumas das demandas dos movimentos sociais populares do campo e, assim, deram origem ao Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF).

⁶⁰ Segundo Lustosa (2012), é preciso considerar que a centralização difere do processo de concentração. Enquanto a concentração refere-se ao crescimento da unidade produtiva com aumento

pode ser observado no processo de oligopolização⁶¹ da oferta e da comercialização de produtos agropecuários. Entre as dez grandes empresas transnacionais que controlavam o setor agropecuário no ano de 2010 estão: Bunge Alimentos, Cargill, Souza Cruz, Sadia (antes da fusão com a Perdigão), Brasil Foods (Fusão Sadia com Perdigão), Unilever, Copersucar, JBS, Nestlé e ADM. (CARVALHO, 2013).

Uma característica não menos importante que a centralização é a ‘estrangeirização’ do território e das empresas nacionais. Como destaca Carvalho (2013), só no primeiro semestre de 2012, 167 empresas de capital nacional foram vendidas para corporações estrangeiras.

Além da centralização da propriedade da terra, uma quarta característica desse modelo, que expressa o intuito de intensificar a produção agropecuária, é o uso da ciência com o objetivo não apenas de qualificar os processos produtivos, mas, também, considerar os processos gerenciais das empresas agropecuárias. A Revolução Verde⁶² foi um marco desse processo que teve consequências

de capital constante, movimentando o capital a partir do aumento da riqueza social, a centralização não exige a produção e o crescimento da riqueza social, mas sim a fusão entre diferentes capitais. Enquanto a concentração cria a necessidade de diversificar os investimentos para além da produção agropecuária, por exemplo, a centralização de capitais favorece o domínio de poucos grupos econômicos sobre os demais e justifica a necessidade de maior concentração na propriedade privada da terra. Como destaca a autora, em 2012, 46 grandes grupos econômicos controlavam sozinhos mais de 20 milhões de hectares de terra no Brasil, o que demonstra que o modelo de desenvolvimento capitalista brasileiro, em termos da relação entre terra e capital, consolidou um padrão contrário aos moldes clássicos em que a terra constitui fator de obstrução à circulação e à reprodução do capital, pois, no modelo brasileiro, o empecilho à reprodução capitalista não foi removido por uma reforma agrária, mas pelos incentivos fiscais.

⁶¹ A oligopolização é o processo pelo qual um número reduzido de empresas controla a oferta de um produto ou serviço. Nesse processo, a concorrência não ocorre principalmente em virtude dos preços, mas sim, por fatores como qualidade, fidelização etc. Essa situação permite que os preços se tornem mais altos do que no mercado competitivo, desfavorecendo o consumidor e ampliando as possibilidades de lucros das empresas.

⁶² Revolução Verde é a expressão comumente utilizada para denominar o processo de modernização agrícola que ocorreu nas diferentes regiões do planeta a partir de 1940. Sob o pretexto de acabar com a fome no mundo, a modernização agrícola desenvolveu estratégias para o aumento da produtividade, como o desenvolvimento de sementes modificadas, a fertilização do solo, o combate químico às pragas e a utilização de máquinas para reduzir o tempo de trabalho do campo. As primeiras experiências, nesse sentido, foram desenvolvidas pelo grupo Rockefeller, e sua expansão para países subdesenvolvidos foi incentivada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelos Estados Unidos que, no contexto da Guerra Fria, procurou se utilizar de programas de auxílio aos países da periferia como forma de evitar o avanço dos movimentos socialistas. Entretanto, a implantação do modelo de produção agrícola difundido pela Revolução Verde levou ao crescimento apenas das grandes propriedades que tinham condições de implementar seus pacotes tecnológicos. O aumento da produtividade não foi acompanhado por uma maior distribuição dos alimentos. Os governos, de modo geral, priorizaram desenvolver programas de capacitações de professores e técnicos e garantiram financiamentos para médios e grandes produtores. Assim, favoreceram as multinacionais que exportavam diversas tecnologias e ampliaram o êxodo dos trabalhadores, que não tiveram condições de pagar as dívidas adquiridas no período e precisaram vender suas terras. Além

significativas para o trabalho no campo, para o papel do campo no projeto de desenvolvimento e para a inserção dos países latino-americanos no mercado internacional. De acordo com Santos (2016), a Revolução Verde, que emerge ainda no contexto de hegemonia do projeto nacional-desenvolvimentista, marca o início do agronegócio no Brasil.

Assim, a educação e o conhecimento científico, especialmente nas Ciências Agrárias, ganham novos contornos e passam a representar um elemento fundamental para o capitalismo agrário. Ambos permitem aplicar novas formas de uso intensivo dos recursos naturais a partir da transgenia, do uso de novas tecnologias de produção, entre outros, contribuindo também para a maior interconexão entre produção agropecuária e indústria⁶³.

Como afirma Lustosa (2012), os efetivos avanços das pesquisas nos campos da biotecnologia estão vinculados à busca incessante do capital por métodos de aumento da produtividade com vistas à diminuição do tempo de produção para a maior extração do sobretrabalho. Entretanto, a autora destaca que, diferentemente do que ocorre na indústria, a introdução de novas tecnologias na produção agropecuária apresenta um limite de tempo posto pelo processo natural do cultivo das plantas e da criação de animais. Por isso, a mecanização da produção agropecuária, que promove a redução da dimensão variável do capital em decorrência do crescimento de sua dimensão constante⁶⁴, não modifica em sua totalidade o tempo de produção, o que amplia a importância de pesquisas que contribuam para romper as barreiras naturais e acelerar o tempo de produção, garantindo a contínua expansão do agronegócio. Todavia, de modo semelhante ao que ocorre na produção industrial, a introdução de novas tecnologias na produção agropecuária promove a significativa substituição do trabalho vivo pelo trabalho

disso, a implementação do modelo de produção inspirado nos pressupostos da Revolução Verde causou impactos irreversíveis ao meio ambiente, como a contaminação das águas e dos solos, além de inúmeros outros desequilíbrios da flora e da fauna.

⁶³ Em 2012, o Brasil se tornou o maior consumidor de agrotóxicos do mundo (CARVALHO, 2013).

⁶⁴ O capital constante é a parte do capital que se converte em meios de produção e que não altera significativamente seu valor no processo de produção. O capital variável é a parte do capital convertida em força de trabalho, ou seja, é a parte que reproduz o próprio equivalente e proporciona um excedente, a mais-valia, que pode variar seu valor de acordo com o processo de produção. (MARX, 2004).

morto⁶⁵ e, ao reduzir o tempo de trabalho nas atividades agropecuárias, aumenta o tempo de trabalho não pago.

Assim, sob o modo de produção capitalista, a utilização da ciência e da tecnologia na produção agropecuária levou a uma maior subordinação do trabalho ao capital⁶⁶, tal como Marx (2017) afirma acontecer com a introdução da maquinaria na produção industrial⁶⁷. A reconfiguração da capacidade de extração de mais-valia implementada pelo agronegócio efetivou uma maior expropriação e exploração dos trabalhadores, criando processos complexos de produção com a utilização de uma avançada ciência e tecnologia, ao mesmo tempo em que reproduziu as formas mais precarizadas de trabalho no campo.

Por constituírem meios de extração do mais-valor sob o modo de produção capitalista, a ciência e a tecnologia aplicadas à produção agropecuária têm dificultado uma produção autônoma por parte dos trabalhadores rurais, em primeiro lugar pelas dificuldades que os mesmos apresentam em relação ao acesso às tecnologias de ponta, o que torna ainda mais desigual a concorrência de seus produtos com aqueles produzidos com alta tecnologia. Em segundo lugar, porque a introdução de novas tecnologias nos grandes estabelecimentos de produção rural tem ampliado a especialização produtiva o que, diante da maior integração entre os diferentes setores produtivos, acaba impondo uma especialização também para as pequenas propriedades, de modo contrário à diversidade produtiva que caracteriza uma produção mais autônoma⁶⁸.

⁶⁵ Na perspectiva marxiana, 'trabalho vivo' se refere à atividade que os seres humanos praticam tendo em vista a transformação da natureza. Já o 'trabalho morto' é o 'trabalho vivo passado' que se acumula na forma de bens de capital e surge como meio para substituir o trabalho vivo e assim, diminuir o número de trabalhadores e aumentar a mais-valia. (MARX, 2017).

⁶⁶ A introdução da ciência e da tecnologia na produção capitalista separou o trabalhador do conhecimento de fundo da sua atividade. E esse foi um processo fundamental para sua maior subordinação ao capital. Além disso, com a introdução da maquinaria, inclusive o tempo de trabalho direcionado à produção passou a ser subordinado ao ritmo da máquina. Um resultado desse processo foi a separação dos processos de gestão e produção (MARX, 2017).

⁶⁷ Marx (2017) explicita que a introdução da maquinaria na produção industrial revolucionou a organização do trabalho e as relações de produção, uma vez que a introdução da maquinaria promoveu uma inversão na relação do trabalhador com as condições de trabalho, visto que não é mais o trabalhador que emprega as condições de trabalho, ao contrário, são as condições de trabalho que empregam o trabalhador. É nesse processo que, segundo Marx (2017), consolida-se a cisão entre as potências intelectuais do processo de produção e o trabalho manual, uma cisão fundamental para a subordinação do trabalho ao capital.

⁶⁸ A produção de forma integrada com grandes empresas, especialmente de frango e leite, tem se constituído em uma alternativa para produtores de diferentes regiões do Brasil. Embora garanta o fomento e a venda da produção, esse é um sistema que amplia a dependência dos produtores a

Além disso, os trabalhadores são induzidos⁶⁹ a aderir ao uso de insumos e novas tecnologias. Essas práticas, embora melhorem minimamente suas condições de comercialização, ampliam imensamente sua dependência aos grandes conglomerados que produzem as sementes geneticamente modificadas e híbridas e os insumos que, além de alterarem a biodiversidade, promovem a constante busca por novos insumos que deem conta dos desequilíbrios gerados.

É importante observar que esse processo ocorre em um período no qual, segundo Oliveira (2003), a ciência e a tecnologia passam a assumir um caráter diferenciado daquele que apresentavam no período anterior. Enquanto a Segunda Revolução Industrial permitia uma incorporação do acúmulo anterior da ciência e da tecnologia produzida pelos países desenvolvidos, na atualidade, o conhecimento está trancado nas patentes e não mais disponível indiscriminadamente. Além disso, tornou-se descartável e efêmero em um espaço de tempo bem menor. Outro aspecto destacado pelo autor é que, atualmente, os produtos tecnológicos são indissociáveis da ciência que os produziu, não se produz tecnologia sem ciência e não se faz conhecimento científico sem suporte tecnológico. Assim, aos países que não produzem ciência e tecnologia de ponta, resta apenas os produtos tecnológicos como bens de consumo. Desse modo, os países periféricos podem apenas copiar o descartável, mas não sua matriz técnico-científica. No contexto de obsolescência acelerada, isso exige dos países periféricos um esforço de investimento superior aos limites da acumulação interna, o que amplia a dependência financeira externa (OLIVEIRA, 2003).

Nesse contexto, grande parte dos trabalhadores do campo, por não possuírem as condições para adequar sua produção ou força de trabalho às novas demandas do agronegócio, acabam migrando para os centros urbanos, como é possível observar na Tabela 4.

poucas e grandes empresas do agronegócio que se dedicam ao setor. Além disso, os prejuízos com a produção, quando ocorrem, ficam a cargo dos produtores e não são socializados.

⁶⁹ Como demonstra Marx (2017), o revolucionamento da produção em uma parte da indústria exige o revolucionamento de outros ramos. O mesmo ocorre com a utilização de novas tecnologias e insumos na produção agropecuária, que, além de um desequilíbrio quantitativo na produtividade dos diferentes ramos, gera também um desequilíbrio entre os valores dos produtos produzidos com alta tecnologia e aqueles produzidos com técnicas mais tradicionais, induzindo os diferentes ramos da produção à aderirem em alguma medida aos avanços da tecnologia e da ciência na produção capitalista.

Tabela 4 – Em mil habitantes, população rural de 1991, 2000 e 2007, número de migrantes dos períodos entre 1991-2000 e 2000-2007 no Brasil

	População rural – 1991	Nº de migr. 1991-2000	Base 1991 – (%)	População rural - 2000	Nº de migr. 1991-2007	Base 2000 – (%)	Pop. Rural 2007 (Mil Hab.)
Brasil (Mil hab.)	35.834,5	8.850,0	24,7	31.847,0	3.986,0	12,5	31.368,0

Fonte: Alves; Marra (2009).

Como observam Alves e Marra (2009), em contraste com a forte queda da população rural no período de 1991 a 2000, 24,7% da população total, o êxodo rural perdeu ímpeto no período entre 2000 a 2007. “Nesse período migraram quatro milhões de pessoas, ou seja, 12,5% da população rural de 2000. A agricultura conseguiu manter a população rural praticamente do mesmo tamanho que em 2000” Alves e Marra (2009, p. 13). Podemos entender esse fato como um reflexo do avanço do capitalismo no campo que, reeditando as formas de exclusão e precarização do trabalho, consegue manter parte da população no campo.

Pelos aspectos destacados, evidencia-se que as transformações do modo de acumulação no período neoliberal, em especial no campo brasileiro, impulsionaram um padrão altamente concentrado e centralizado da produção e, diferentemente do que propagavam a Revolução Verde e o agronegócio, não contribuíram para amenizar as desigualdades sociais, mas sim para ampliá-las. Como demonstramos, o neoliberalismo teve consequências desastrosas para a ampla maioria da população. Ao contrair os rendimentos da população, diminuindo o consumo e aumentando a superprodução e superacumulação de capitais, aprofundou a miséria e a desigualdade social, o que ampliou o temor e a precarização do trabalho, além de intensificar a deterioração do meio ambiente (KATZ, 2016).

Ao aumentar a massa de excluídos, o neoliberalismo consolidou a informalidade como norma, sob as formas da precarização e terceirização. Desse modo, ele atingiu também segmentos de trabalhadores estáveis, ao diminuir suas rendas abaixo do valor exigido para a satisfação de suas necessidades básicas⁷⁰.

⁷⁰ Desde 2011, tem se anunciado a emergência de uma nova revolução industrial, a indústria 4.0. Trata-se da completa centralização do controle dos processos produtivos, possibilitada pela utilização de dispositivos inteligentes interconectados em toda a cadeia de produção e na logística das fábricas. Esse processo permitirá que um coordenador monitore de forma remota todo o processo. A

Segundo Oliveira (2003), o que se costuma chamar de trabalho informal introduziu uma mudança radical na determinação do capital variável, pois os rendimentos dos trabalhadores passaram a depender de forma mais direta do valor das mercadorias. No trabalho conhecido por informal, o pagamento dos trabalhadores deixa de ser um adiantamento do capital e passa a depender da venda das mercadorias. Disso decorre o fato de que os salários deixam de compor o capital variável e os rendimentos dos trabalhadores passam a depender mais diretamente do lucro dos capitalistas.

Para assegurar essa separação entre os rendimentos do trabalhador e os custos do capital na produção, é que se tornam necessários os ajustamentos nas leis trabalhistas e que os postos de trabalho não sejam mais fixos. Com a eliminação da jornada de trabalho e dos direitos trabalhistas, o capital pode igualar tempo de trabalho ao tempo de produção. Além disso, os processos de trabalho se adequam a um dos princípios do Toyotismo, o *just time* que, segundo Antunes e Pinto (2017), constitui uma metodologia que busca reduzir os estoques de tempo e de efetivos de modo a evitar ao máximo os desperdícios e alcançar um aproveitamento total dos recursos e da força de trabalho.

De acordo com Oliveira (2003), nesse contexto, cria-se uma espécie de trabalho abstrato virtual, tanto nos trabalhos mais complexos como nos trabalhos mais primitivos. Trata-se, segundo o mesmo autor, de uma forma fantasmagórica na qual o não-lugar e o não-tempo se expressam no tempo total, ou seja, trata-se de formas de trabalho em que o trabalhador, para garantir o mínimo de rendimentos à sua reprodução, vê-se obrigado à ocupar uma parte cada vez maior de seu tempo com o trabalho.

A informalidade contribuiu ainda, para atribuir uma falsa aparência de regularidade para as formas contemporâneas do trabalho escravo (MOURAD, 2015). Segundo Mourad (2015)⁷¹, no Brasil e na América Latina, o trabalho escravo

automação e a digitalização dos processos produtivos permitirão que a fábrica opere em tempo integral, e a utilização de inteligência artificial permitirá um melhor monitoramento de cada etapa. A indústria 4.0 possibilitará uma substituição ainda maior do trabalho vivo pelo trabalho morto, ampliando o excedente de mão de obra e as desigualdades sociais geradas pelo desemprego em massa e pela informalidade.

⁷¹ Ao investigar o trabalho escravo rural contemporâneo no Rio Grande do Sul, Mourad (2015) afirma que na contemporaneidade, mesmo diante do acentuado desenvolvimento tecnológico que institui formas cada vez mais complexas para a produção, é possível observar o crescimento significativo do trabalho escravo que, ainda que apresente características distintas daquelas que apresentou durante

contemporâneo ocorre predominantemente no meio rural e pode ser caracterizado por diferentes aspectos, como trabalho forçado pelo endividamento ilícito do trabalhador, o descumprimento da legislação trabalhista, a subordinação do trabalhador à uma jornada exaustiva tanto na duração quanto na intensidade do trabalho, o não pagamento de salário em espécie, a cobrança pelos instrumentos e equipamentos de proteção individual; o não fornecimento de materiais de primeiros socorros e a submissão de trabalhadores à trabalhos cruéis, desumanos ou desrespeitosos. As ameaças físicas e psíquicas para que permaneçam trabalhando são uma constante no trabalho escravo contemporâneo.

Como analisaremos nos capítulos 3 e 4, a flexibilização do trabalho e a utilização da ciência e da tecnologia durante o período do neoliberalismo implicaram também na flexibilização do conhecimento no âmbito da educação formal destinada aos trabalhadores.

Outra característica do período neoliberal foi a política de cunho assistencialista, forma que os diferentes governos neoliberais adotaram para enfrentar a questão da pobreza no Brasil. Essas políticas emergiram para compensar a desproporção entre o valor mínimo destinado à satisfação das necessidades básicas do trabalhador e o tempo de trabalho não-pago. Segundo Lustosa (2012), por meio de um padrão distributivo de benefícios sociais, no contexto do campo, essas políticas cumpriram o papel de atenuar os efeitos do esgotamento do modelo produtivista que levou à redução do emprego de mão de obra⁷². Além disso, garantiram as condições para a permanência de um número mínimo de trabalhadores no campo para serem empregados como mão de obra assalariada em atividades sazonais do agronegócio, garantindo, assim, a necessária flexibilidade da mão de obra e a sua reprodução nos períodos em que é dispensada pelos grandes empreendimentos. Para isso também contribuiu o crescimento das atividades ‘não agrícolas’ no campo, que geralmente oferecem serviços necessários ao suporte da produção em grande escala e, assim, contribuem para diminuir o

o período colonial, mantém como sua principal e estruturante característica o trabalho imposto pela força, através da privação do direito de ir e vir e do desrespeito da dignidade humana. Trata-se de um processo de coisificação do trabalhador.

⁷² A autora denomina esse processo de “nova reforma agrária à brasileira” que, fundamentada na hierarquia entre “agricultura patronal” e “agricultura familiar”, representa a transição do modelo produtivista agrícola para uma base paradigmática distributivista, isto é, “[...] os trabalhadores não incluídos nos critérios de produção exigidos devem ter como alternativa a inserção nas políticas sociais de recorte assistencialista” (LUSTOSA, 2012, p. 109).

custo da produção, possibilitando novas formas de extração do sobretrabalho⁷³ (LUSTOSA, 2012).

Entretanto, as políticas fundamentadas nessa perspectiva foram insuficientes para amenizar as contradições geradas pelo projeto neoliberal, o que culminou na sua própria crise, especialmente no começo do novo século. Alguns fatores que contribuíram para essa crise foram a acentuação da vulnerabilidade das economias periféricas diante da descontrolada entrada e saída de capitais externos; o mito do gerenciamento do Estado que foi desmentido; as privatizações; o corte de salários e gastos sociais que não incentivaram o investimento; as sublevações populares de 1999-2005 que contribuíram para o fim da coesão política da direita que apoiava esse projeto (KATZ, 2016). Assim, o ajuste de algumas das estratégias do projeto neoliberal se tornou inevitável e levou à consolidação do projeto neodesenvolvimentista, conforme abordaremos no subcapítulo seguinte.

1.4 O projeto neodesenvolvimentista e os ajustes do modo de acumulação na relação trabalho e capital

No Brasil, o ajuste das estratégias neoliberais configurou o projeto que ficou conhecido como novo desenvolvimentismo ou neodesenvolvimentismo, uma perspectiva heterodoxa que intentou combinar propostas fundamentais das teses ortodoxas, especialmente em relação à macroeconomia, com algumas das propostas do modelo keynesiano. Com base na crítica ao excesso de poder do mercado e à ausência do Estado, ao rentismo e ao predomínio dos interesses internacionais na política econômica nacional, o neodesenvolvimentismo foi definido

⁷³ É diante desse contexto que emergem análises focadas nas potencialidades do local, propondo a pluriatividade como uma alternativa para a superação das desigualdades no campo. Trata-se das abordagens fundamentadas no conceito de 'novo rural' que emergem no período do neoliberalismo ortodoxo e, de modo geral, abandonam a perspectiva de totalidade, desconsiderando a centralidade do uso das categorias de estrutura fundiária e das contradições entre campo e cidade (LUSTOSA, 2012). Lustosa (2012) afirma que as interpretações pautadas nessa perspectiva fragmentada de análise contribuem para o mascaramento da lógica de acumulação capitalista e de suas implicações nas formas de submissão do trabalho ao capital, uma vez que passam a não mais considerar as mudanças no setor rural como resultado das transformações do capital, mas sim como expressões das formas de regulação das políticas agrárias e agrícolas. Desse modo, justificam um padrão conservador de reforma agrária, uma vez que os novos mecanismos de regulação das relações sociais de produção e a recomposição da agricultura familiar, propostos por essas abordagens, não se dão a partir de rupturas com o modelo desigual de concentração de terras, mas por políticas sociais de cunho assistencialistas (LUSTOSA, 2012).

por seus defensores como uma alternativa para o enfrentamento das desigualdades agravadas pelo neoliberalismo ortodoxo.

Embora apresente distinções fundamentais em relação ao projeto neoliberal, o neodesenvolvimentismo manteve algumas de suas principais características, entre elas, o padrão primário exportador de inserção no mercado global. A distinção principal entre ambos estava no fato de que as medidas do projeto neodesenvolvimentista procuraram atender de forma mais significativa os interesses dos setores produtivos, sem deixar de beneficiar o capital financeiro. Assim, os investimentos nos setores produtivos, como a qualificação da infraestrutura, que melhora as condições de escoamento da produção e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia aplicadas à intensificação da produção, foram combinados à ampliação de crédito para o setor produtivo, aumentando sua dependência em relação ao capital financeiro.

Dessa forma, como enfatizam Traspadini e Mandarino (2013), o neodesenvolvimentismo afirmava representar uma terceira via entre o antigo nacional-desenvolvimentismo e o neoliberalismo. Essa terceira via que configurou, principalmente, um novo ajuste nas relações entre as classes⁷⁴, no âmbito econômico, procurou um maior equilíbrio entre os interesses dos setores produtivos, do capital financeiro e das parcelas da classe trabalhadora mais atingidas pelo ajuste neoliberal. Nesse sentido, embora tenha contemplado parcialmente os interesses da burguesia nacional, não prejudicou os interesses dos grandes conglomerados multinacionais, uma vez que não rompeu com a subordinação do capital nacional às demandas do capitalismo global. Além disso, manteve o controle da pobreza via políticas assistencialistas como um de seus eixos centrais, culminando com as orientações dos organismos internacionais.

Katz (2016) enfatiza que desde a década de 1990 se preparava o cenário para a emergência de uma proposta no sentido do neodesenvolvimentismo. A retórica assumida pelo Banco Mundial no período já representava a mudança que estava por vir:

⁷⁴ No subcapítulo 2.3 abordaremos a questão da reconfiguração das relações de classe, que foi uma das principais mudanças promovidas pelo projeto neodesenvolvimentista.

Os promotores do ajuste suavizaram a sua receita e manifestaram uma preocupação hipócrita com a pobreza. [...] Os informes dos organismos internacionais já não apresentam a radicalização neoclássica dos anos 1980 e 1990. Reconhecem as imperfeições mercantis e destacam a primazia da ação estatal em certas áreas (meio ambiente, capital humano, infraestrutura). Essas mensagens combinam o discurso ortodoxo com a intervenção pública e propõem novos remédios para a estabilidade dos preços e os entraves na circulação da informação. Esse neoliberalismo mais atenuado também enfatiza a importância do assistencialismo. Aceita a despesa pública para conter a explosão de pobreza como um preço a pagar durante o processo de transição. [...] Os fatos demonstram o enorme impacto das grandes sublevações que atemorizam os capitalistas (KATZ, 2016, p. 87).

É nesse sentido que a ampliação das políticas sociais constituiu a grande marca do projeto neodesenvolvimentista. Outro aspecto importante que caracterizou o neodesenvolvimentismo foi o estímulo e a ampliação das condições de consumo, devido principalmente ao crescimento, embora pequeno, dos setores produtivos e à ampliação do crédito.

Diante da junção de propostas que, por vezes, parecem até contraditórias, Katz (2016) afirma que não é fácil determinar com precisão as teses centrais do neodesenvolvimentismo, uma vez que envolve uma variedade de enfoques. Entretanto, o autor cita alguns aspectos presentes nas diferentes teorias que se aproximam dessa perspectiva. Um primeiro aspecto é a defesa de ampliação da intervenção estatal como medida para emergir do subdesenvolvimento, visto que os defensores do neodesenvolvimentismo destacam que não há mercados fortes, mas Estados fortes. Contudo, não se trata de um retorno ao Estado de bem-estar social ou de retomada do keynesianismo, mas sim de um novo equilíbrio entre Estado e mercado. O segundo aspecto é que a política econômica passa a ser um instrumento central de crescimento. A prioridade é manter o déficit fiscal reduzido para estimular a competitividade com taxas de juros decrescentes e elevadas taxas de câmbio. O terceiro aspecto do projeto neodesenvolvimentista trata-se da retomada da industrialização para multiplicar o emprego urbano. O objetivo de reduzir a defasagem tecnológica, por meio do aumento da inovação local mediante acordos com as empresas transnacionais, é a quarta característica desse projeto que, como quinta característica, objetiva imitar o avanço exportador do Sudeste Asiático.

Katz (2016) é um estudioso que entende o neodesenvolvimentismo como uma variante do neoliberalismo, ou seja, embora considere a existência de diferenças entre ambos projetos, entende que o neodesenvolvimentismo não rompe fundamentalmente com a perspectiva neoliberal. Concordamos com Katz (2016) no que se refere ao fato de que o neodesenvolvimentismo reproduz alguns aspectos fundamentais do modo de acumulação na perspectiva neoliberal. Entretanto, assim como Sampaio Jr. (2012), Traspadini e Mandarino (2013) e Bresser-Pereira (2015), consideramos que as estratégias formuladas pelo neodesenvolvimentismo não podem ser totalmente equiparadas ao antigo nacional-desenvolvimentismo ou ao neoliberalismo, pois, como já afirmamos, esse projeto buscou configurar uma terceira via entre ambos. Entendemos que os diferentes projetos de desenvolvimento que se tornaram hegemônicos em cada período do desenvolvimento capitalista brasileiro pressupõem: 1) uma interpretação estrutural e conjuntural do modo de produção e de acumulação, 2) uma perspectiva de desenvolvimento social, político e econômico e 3) uma proposta estratégica para a atuação do Estado. Nesse sentido, entendemos que o neodesenvolvimentismo se aproxima do neoliberalismo no que diz respeito à compreensão sobre o modo de acumulação, embora apresente divergências significativas em relação às estratégias de adaptação do sistema produtivo ao estágio da acumulação flexível e, sobretudo, em relação à forma de atuação do Estado⁷⁵.

Um dos principais intelectuais defensores do neodesenvolvimentismo no Brasil, Bresser-Pereira (2015), destaca que, ao contrário do antigo desenvolvimentismo, o neodesenvolvimentismo não apresenta um caráter essencialmente protecionista, uma vez que reconhece a importância do mercado externo e o fortalecimento das atividades exportadoras.

No contexto brasileiro, os defensores do neodesenvolvimentismo retomaram a proposta da industrialização, assim como o enfoque desenvolvimentista tradicional. Entretanto, propuseram sua coalizão com o agronegócio como remédio para superar o subdesenvolvimento. A agroexportação é entendida como potencial fornecedora de divisas para a reindustrialização e isso diluiu as divergências entre

⁷⁵ Consideramos que essas distinções são fundamentais para compreender a configuração da luta de classes e vislumbrar as necessárias formas de resistência em cada um desses projetos.

industriais (protecionismo urbano) e oligarquias rurais (liberalismo agrário), que passaram a formar um bloco comum (KATZ, 2016).

Embora a industrialização seja considerada um importante espaço para a geração de empregos, as atividades informais, a precarização, a desqualificação e a escassez de postos de trabalho, pouco se modificou com a implementação do projeto neodesenvolvimentista (KATZ, 2016). Mesmo diante do aumento do número de empregos formais, devido ao crescimento da produção industrial e dos serviços relacionados à infraestrutura, o trabalho informal continuou sendo um elemento estrutural desse projeto, assim como ocorreu durante o projeto neoliberal ortodoxo⁷⁶.

Como é possível observar, os defensores do neodesenvolvimentismo apostaram nas políticas macroeconômicas e ignoraram as tensões estruturais que geram as formas mais precarizadas de trabalho e a desigualdade social.

Uma questão ignorada pelo projeto neodesenvolvimentista é o fato de que a inserção desigual dos países periféricos no mercado global refere-se a um componente estrutural do sistema, o que não é observado pela sua proposta de desenvolvimento endogenista. Segundo Katz (2016), trata-se de uma perspectiva que ignora que a desigualdade é um dado intrínseco da acumulação capitalista em escala mundial e, assim, dilui as diferenças que separam os países periféricos e dos centrais. O cenário neodesenvolvimentista de revalorização das matérias-primas, diminuição da dívida externa e ampliação das margens de autonomia geopolítica induziu a suposição de que a inserção internacional primária não representava mais um obstáculo para o desenvolvimento, desde que fossem aplicadas políticas adequadas, convergindo com a perspectiva endogenista.

No período neodesenvolvimentista, ganha força a perspectiva de que a educação, a tecnologia e a gestão constituem o segredo do comportamento virtuoso para uma melhor inserção global. Além disso, as diversas teorias de crescimento endógeno ressaltam a importância dos investimentos públicos para financiar processos de inovação, sem, no entanto, modificar os paradigmas conservadores do neoliberalismo em relação à ciência e à tecnologia (KATZ, 2016).

Dessa forma, o projeto retoma a ideia neoclássica de que é possível a todas as economias convergirem para um nível superior, aproximando-se dos países

⁷⁶ No subcapítulo anterior, explicitamos esse aspecto com base em Oliveira (2003).

centrais (KATZ, 2016). Ademais, entende que existe a possibilidade de que as políticas econômicas propostas promovam ao mesmo tempo, os interesses do capital internacional e do capital nacional.

Como enfatiza Sampaio Jr. (2012, p. 680),

o debate gira em torno dos instrumentos que devem ser mobilizados pela política econômica para superar os entraves ao crescimento e conciliar as exigências do equilíbrio macroeconômico com os objetivos da política industrial e as necessidades orçamentárias da política social. Não se coloca em questão a dupla articulação — dependência externa e segregação social — responsável pela continuidade do capitalismo selvagem. O impacto devastador da ordem global sobre o processo de formação da economia brasileira não é considerado. Tampouco são examinados a fundo os efeitos de longo prazo da crise econômica mundial sobre a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho. A discussão não ultrapassa o horizonte da conjuntura imediata.

Assim, segundo o autor, o neodesenvolvimentismo assume a forma de um hibridismo acrítico que se enquadra perfeitamente na pauta neoliberal, ou seja, os ajustes propostos não contrapõem os objetivos centrais do projeto neoliberal. Como afirma Sampaio Jr. (2012), trata-se de uma terceira via com uma leve estratégia de ajuste da economia brasileira aos imperativos do capital financeiro ao atenuar os efeitos mais deletérios do neoliberalismo. No entanto, não questiona o antagonismo entre a igualdade social e a soberania nacional com “[...] a estabilidade da moeda, a austeridade fiscal, a disciplina monetária, a busca incessante da competitividade internacional, a liberalização da economia” (SAMPAIO JR., 2012, p. 680).

Como enfatiza Santos (2016), os neodesenvolvimentistas propõem conciliar crescimento com equidade, sem realizar um salto qualitativo rumo às mudanças estruturais necessárias, mas, ao contrário, promovendo uma nova forma de submissão dos países dependentes ao capital. Nesse aspecto concordamos com Santos (2016). Assim como pactuamos com Katz (2016), quando o autor afirma que supor a possibilidade de melhorar a condição econômica de um país, reforçando sua colocação na divisão internacional do trabalho, é um absurdo. Como explicita o mesmo autor, nenhum país latino-americano pode se converter em uma economia avançada sem modificar a matriz histórica que obstruiu seu desenvolvimento produtivo. É essa matriz que gera transferências de recursos aos países desenvolvidos e, assim, reproduz distintas modalidades de ‘atraso’.

A subordinação do desenvolvimento interno aos interesses do mercado internacional se expressa na relação entre o agronegócio e a produção de base familiar que no Brasil se instituiu a partir do período neoliberal e é reforçada com o projeto neodesenvolvimentista. Lustosa (2012) afirma que, desde o projeto neoliberal, o modelo do agronegócio no Brasil passou a impor demandas à agricultura familiar, de modo que essa passou a integrar o conjunto de alterações que configuram a nova divisão social do trabalho no campo.

Essa proposta de maior subordinação da agricultura familiar ao agronegócio pôde ser confirmada na análise que realizamos sobre os principais programas de desenvolvimento no período neodesenvolvimentista. Nos documentos referentes ao Plano Plurianual (2004-2007), encontramos a afirmação de que:

O governo fará, por meio do PPA 2004-2007, um grande esforço de coordenação e mobilização financeira e empresarial para impulsionar os investimentos, nas atividades agropecuárias, minerais, industriais e de serviços. A ênfase será colocada nos investimentos destinados à ampliação da geração de divisas estrangeiras, seja pela via da expansão e diversificação das exportações, seja pela via da produção substitutiva de importações (DOCUMENTO 49.1, p. 53).

Ao mesmo tempo em que o plano destaca a intenção de favorecer o agronegócio devido ao seu potencial de ampliação das exportações, combina objetivos que visam apoiar o desenvolvimento da agricultura familiar especialmente pelo fomento à produção de alimentos.

O Plano deverá dedicar especial atenção ao setor agropecuário, particularmente no que se refere às ações de natureza financeira, comercial, tecnológica e sanitária, capazes de alicerçar sua expansão, contribuir para a segurança alimentar, para o consumo popular e, não menos importante, para impulsionar as exportações do agronegócio (DOCUMENTO, 49.1, p. 67).

Com isso observamos que, no projeto neodesenvolvimentista, a agricultura familiar apresenta um papel importante também para o desenvolvimento do agronegócio, especialmente por abastecer o mercado interno.

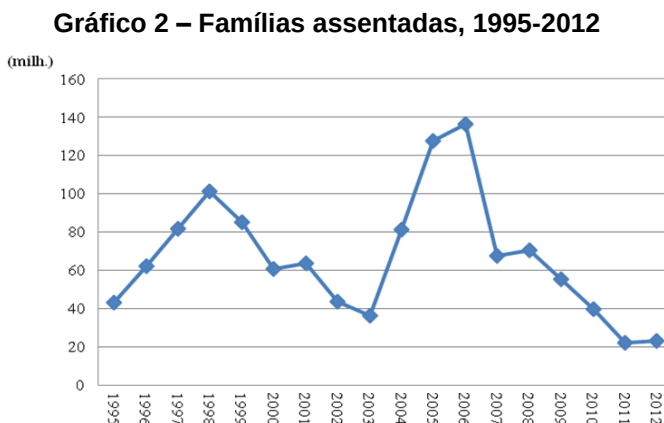
Ainda que, em alguma medida, esse processo de maior integração da agricultura familiar às demandas do agronegócio tenha potencializado a produção das pequenas propriedades, esse novo arranjo reedita processos desiguais de

valorização, produção e reprodução do capital, o que se expressa, principalmente, pela conservação da concentração fundiária.

Como é possível observar, os dados sobre a estrutura fundiária no período neodesenvolvimentista indicam a manutenção do modelo altamente concentrado. De acordo com Carvalho (2013), os dados estatísticos sobre imóveis rurais divulgados pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) indicam que entre os anos de 2003 e 2010 a concentração da terra em grandes propriedades se reafirmou no Brasil. Como expõe o autor,

de 2003 a 2010 as grandes propriedades ampliaram a área total dos imóveis desse estrato em 104 milhões de hectares. O aumento nesse período do número desses imóveis foi de 18.052 unidades, sendo bem provável que essa expansão da área total das grandes propriedades tenha sido consequência do avanço da fronteira agrícola, em especial sobre os cerrados e a região amazônica. A área total apropriada pelos imóveis considerados grande propriedade (INCRA) em relação à área total de todos os imóveis do país aumentou de 51,63% em 2003 para 56,12% em 2010. Cresceu também a média aritmética simples das áreas das grandes propriedades: em 2003 era de 1910 hás e em 2010 de 2.443 hás. No entanto, o número das grandes propriedades em relação ao total de imóveis rurais do país caiu de 2,62% em 2003 para 2,53% em 2010. Houve, certamente, uma concentração da apropriação privada da terra (CARVALHO, 2013, p. 33-34).

Além disso, os dados sobre a desapropriação de terras, a redistribuição e a implementação de novos assentamentos durante o mesmo período permitem afirmar que não se deu uma ruptura significativa com os pressupostos da 'reforma agrária de mercado' que emerge com o projeto neoliberal, como podemos observar no gráfico a seguir:



Fonte: INCRA, disponível em <http://www.incra.gov.br>.

Com base nos dados divulgados pelo INCRA, o site 'Reforma Agrária em Dados' afirma que a média de famílias assentadas entre 1995 e 2012 foi de aproximadamente 65 mil famílias, apresentando, entre os anos de 2011 e 2012, o menor número de famílias assentadas desde 1995, 22 mil e 23,1 mil, respectivamente.

Os dados permitem também afirmar que o projeto neodesenvolvimentista, apesar de apresentar alguns avanços para os trabalhadores do campo no que se refere ao incentivo à pequena produção, não se dispôs a promover as mudanças estruturais que possibilitariam o desenvolvimento autônomo dos camponeses e um novo projeto, igualitário, de desenvolvimento do campo.

Em sentido contrário, a maior subordinação da agricultura familiar aos interesses do agronegócio teve como uma de suas principais consequências a combinação de diferentes formas de subordinação do trabalho no campo ao capital, o que em grande medida se deu pela ampliação da maior dependência ao setor financeiro e aos pacotes tecnológicos⁷⁷.

A desigualdade no montante de investimentos para a agricultura familiar e para o agronegócio nesse período reforçam a ideia de que, para o projeto neodesenvolvimentista, a produção da agricultura familiar deva constituir um suporte para o agronegócio e não a forma hegemônica de condução do desenvolvimento do campo. Carvalho (2013) destaca que só em 2013 o Governo Federal lançou um edital que previa um bilhão de reais para financiar projetos do agronegócio, sendo essa a primeira de três rodadas que totalizaram três bilhões de reais previstos no programa 'Inova Agro'⁷⁸.

Segundo Lustosa (2012), as diferenciações de investimentos geram desigualdades entre os segmentos produtivos e as diferentes regiões do país, tanto em âmbito econômico como nas relações de poder. Em decorrência, configura-se uma hierarquização entre agronegócio e agricultura de base familiar, com a

⁷⁷ Como exemplo, Lustosa (2012) cita o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), criado em 1996, que se destina à modernização e ao fortalecimento da agricultura familiar por meio de parcerias público-privadas. De acordo com a autora, trata-se de uma estratégia de extração de mais-trabalho, pois, além de se vincular ao sistema financeiro de obtenção de crédito, impulsiona o uso de meios modernos de produção, que não apenas transferem, mas também agregam valor aos produtos da agroindústria, oportunizando a obtenção de mais-valia.

⁷⁸ Plano de apoio do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDS) para a inovação do agronegócio.

particularidade de fomentar a funcionalidade de cada um para a reprodução do projeto hegemônico de desenvolvimento⁷⁹.

Nesse contexto, conforme destaca Lustosa (2012) a revalorização de certos setores da agricultura familiar representa uma estratégia para a valorização das mercadorias através da maior subordinação do trabalho ao capital. Para a autora, as interpretações que afirmam uma falsa independência da agricultura familiar em relação ao agronegócio dificultam a percepção sobre as diferentes formas de subordinação do trabalho ao capital no período neodesenvolvimentista. No mesmo sentido, Santos (2016) ressalta que, por meio da crença em uma 'independência aparente' da agricultura familiar em relação ao agronegócio, tem se estabelecido novas formas de submissão de ambos às determinações dos organismos multilaterais.

Como procuramos demonstrar em nossa análise, no projeto neodesenvolvimentista, as formas de subordinação do trabalho ao capital no contexto do campo se efetivaram a partir de um aprimoramento das estratégias neoliberais no que se refere ao papel das políticas assistencialistas e das políticas que promovem maior dependência dos trabalhadores aos pacotes tecnológicos e ao capital financeiro. Entretanto, diferentemente do período neoliberal, à época do neodesenvolvimentismo, a produção da agricultura familiar teve uma maior valorização como subsidiária da produção do agronegócio e como fornecedora de alimentos para o mercado interno, conforme se destaca na página 17 do documento 49 referente ao Plano Plurianual 2004-2007:

A redução de impostos sobre a cesta de consumo popular é a forma pela qual o projeto de reforma tributária ora em tramitação no Congresso pode contribuir diretamente. A redução da taxa de juros e a melhoria das condições de crédito também poderão auxiliar, na medida em que estimularão os investimentos produtivos, reduzirão os custos de fabrico, armazenagem e distribuição e, conseqüentemente, permitirão a redução nos preços dos bens e serviços. O peso dos alimentos na cesta de consumo popular torna a política agrícola um elemento de grande

⁷⁹ Além da distribuição desigual de terras, entre a agricultura de cunho familiar e a agricultura patronal, um exemplo que expressa a dualidade do mundo rural, segundo Conterato; Fillipi (2009, p. 12) é a "[...] coexistência de dois Ministérios que se ocupam das questões rurais: de um lado, o MAPA – Ministério da Agricultura, da Pecuária e do Abastecimento, responsável pelas políticas públicas direcionadas ao chamado agronegócio, e, do outro, o MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário, que se ocupa das políticas de empoderamento da agricultura familiar e de implementação de modelos de reordenamento e de reforma agrária."

importância frente ao desafio. O PPA⁸⁰ buscará a ampliação de recursos ao financiamento da safra agrícola, o fortalecimento da política de preços mínimos, estoques e instrumentos financeiros reguladores e o incentivo à agricultura familiar, que é a grande provedora dos gêneros alimentícios da cesta básica. Essas iniciativas irão permitir a regularidade do abastecimento e a redução dos preços dos produtos agrícolas.

Embora os programas voltados à agricultura familiar tenham se mostrado funcionais ao agronegócio, é importante destacar que o incentivo à produção de alimentos resultou não apenas do interesse do projeto neodesenvolvimentista em suprir o mercado interno, amenizar a fome agravada pelo projeto neoliberal e reduzir os custos de produção. As políticas públicas voltadas à produção familiar foram sobretudo, resultado da crescente organização dos movimentos sociais do campo no período, que pautaram a ‘Soberania alimentar’ como uma de suas demandas.

Assim, o projeto neodesenvolvimentista se caracterizou por uma tentativa de conciliação entre diferentes projetos de desenvolvimento, o que implicou a reprodução de formas contraditórias das relações de trabalho no campo e das perspectivas de ciência e de formação dos trabalhadores. A perspectiva mistificadora da possibilidade de combinar interesses das diferentes classes em um mesmo projeto de desenvolvimento teve consequências significativas para a organização dos movimentos sociais populares e para a caracterização da formação dos trabalhadores proposta pelo Estado durante o período neodesenvolvimentista. A preocupação com a degradação ambiental foi um dos principais eixos conciliatórios dos discursos do período, difundindo a falsa ideia da possibilidade de um desenvolvimento sustentável sob o modo de produção capitalista. No capítulo seguinte, procuraremos explicitar a impossibilidade de um projeto de desenvolvimento ambientalmente sustentável no contexto do modo de produção capitalista e destacaremos as experiências que apontam possibilidades para as necessárias rupturas.

⁸⁰ O Plano Plurianual (PPA) é um instrumento de previsão e organização das ações públicas do governo federal. Previsto no artigo 165 da Constituição Federal, o PPA deve apresentar o conjunto das políticas públicas do governo para um período de quatro anos e as propostas gerais para viabilizar as metas previstas.

1.5 O desenvolvimento (in)sustentável do capital e a importância da agroecologia e do ecossocialismo como matrizes de um novo projeto de desenvolvimento

A crise do capital, especialmente a partir da década de 1970, passou a evidenciar mais claramente que não se limitava apenas a uma crise do modo de acumulação, mas, sobretudo, de uma crise ambiental que caminha no sentido de um esgotamento irreversível da natureza como fonte de recursos, o que coloca em risco o movimento de crescimento constante do capital. A descoberta de que o petróleo não é um recurso renovável foi um dos fatores que fez seu valor subir desenfreadamente na década de 1970, ampliando a crise de produção e de valorização do capital que se expressava pela queda da taxa de lucros, diante do esgotamento do modelo produtivista. A superprodução e sobre acumulação do período não tiveram uma velocidade correspondente na circulação das mercadorias diante do baixo poder de compra. Desse modo, a crise ambiental e de acumulação que se generalizou por todos os âmbitos sociais desde então configurou uma crise estrutural, como afirmam autores como Mészáros (2009) e Harvey (2011). Isso porque essa última atinge os mecanismos de reprodução/valorização do capital, promovendo um processo “destruição criativa” e “produção destrutiva” (HARVEY, 2011, p. 151-152) de modo a garantir, sobretudo, a valoração do capital financeiro, como demonstramos no subcapítulo anterior. Desse modo, deu-se o esgotamento das possibilidades civilizatórias do capitalismo diante dos impactos desse processo sobre a natureza e a sociedade.

Desde então, algumas das dificuldades postas ao processo de expansão e acumulação do sistema de produção capitalista, como o aumento dos custos das matérias-primas e de energia, as perdas por catástrofes ambientais, os êxodos, o descontentamento popular e os possíveis levantes sociais que estes fatos podem acarretar (VITÓRIA, 2016), expuseram a necessidade de uma maior atenção por parte das agendas governamentais com as questões ambientais e ecológicas. Assim, a preocupação com as questões ambientais passa a representar um dos eixos fundamentais para as estratégias de continuidade do modo de produção capitalista.

Em diferentes âmbitos – universidades, movimentos sociais, organismos internacionais, entre outros - as ideias difundidas no período desenvolvimentista passam a ser questionadas, sobretudo, a possibilidade de um crescimento econômico ilimitado e a ideia de progresso. Como destaca Almeida (1997, p. 36),

a crise econômica dos países do “Terceiro Mundo”, durante os anos 50 mostrou, assim, que o progresso não era uma virtude natural que todos os sistemas econômicos e todas as sociedades humanas possuíam. Na verdade, este termo corresponde a uma situação histórica particular das sociedades industriais. Do mesmo modo, a noção de crescimento é insuficiente para dar conta das transformações estruturais dos sistemas socioeconômicos, pois apenas leva em consideração a produção sob o aspecto quantitativo.

De acordo com Almeida (1997), no lugar de ‘progresso’ ganha força a noção de desenvolvimento, entendida como uma categoria que abarca mais do que as dimensões quantitativas, contemplando também as dimensões econômica, social e cultural. No esforço de conciliar o desenvolvimento econômico e social com a preservação ambiental, emerge a proposição de um novo tipo de capitalismo, com um novo modelo de desenvolvimento, um novo padrão desenvolvimentista no qual se encontra a perspectiva de desenvolvimento sustentável (VARGAS, 1997).

Alguns eventos promovidos por organismos internacionais em parceria com diversas entidades constituem marcos históricos no sentido de uma preocupação com as questões ambientais em âmbito global, sobretudo, a conferência de Estocolmo em 1972⁸¹ e a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD)⁸².

Foi a partir da Conferência de Estocolmo que, em 1973, surgiu o conceito de Ecodesenvolvimento, utilizado pela primeira vez por Maurice Strong e delimitado por Ignacy Sachs⁸³ como uma concepção de desenvolvimento que tem por objetivo: a) a satisfação das necessidades básicas; b) a promoção da solidariedade com as

⁸¹ Segundo Vargas (1997), a Conferência de Estocolmo resultou de debates e publicações sobre os riscos da degradação do meio ambiente e os limites do crescimento que, desde a década de 1960, vinham ganhando força. O autor destaca também a importância da ‘Declaração de Cocoyok (1974)’, do ‘Relatório Dag-Hammaröjöld (1975)’ e do ‘Relatório Brundtland (ou ‘Nosso futuro Comum’)’ na discussão sobre a relação entre o crescimento econômico e o desenvolvimento sustentável.

⁸² A Conferência ficou também conhecida como ECO-92, Rio-92 ou Cúpula da Terra.

⁸³ Ignacy Sachs, economista polonês, é um dos principais defensores da ecossocioeconomia, que busca alternativas de conciliação entre o crescimento econômico, o bem-estar social e a preservação ambiental. Sachs é referência em diversas políticas públicas brasileiras do período neodesenvolvimentista, entre elas a política pública de Educação do Campo.

gerações futuras; c) a promoção da participação das populações envolvidas; d) a preservação ambiental; e) a elaboração de um sistema social que garanta emprego, segurança social e respeito a outras culturas; f) a fundamentação dos programas de educação⁸⁴. Foi o conceito de ecodesenvolvimento que deu origem ao conceito de desenvolvimento sustentável, que passou a ter maior destaque⁸⁵ especialmente a partir da Conferência das Nações Unidas Rio-92, realizada no município do Rio de Janeiro em 1992.

Esse segundo evento, que marcou a abordagem da questão ecológica pelos organismos internacionais, reuniu chefes de Estado para discutir questões ambientais e teve como principal documento a 'Agenda 21', que agrupou os compromissos assumidos para viabilizar um novo padrão de desenvolvimento pautado na proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. Segundo Vitória (2016, p. 92), "este evento foi marcado pela busca de condições para conciliar o desenvolvimento socioeconômico capitalista com a conservação e proteção dos ecossistemas da Terra".

De acordo com Vitória (2016), na conferência de 1992, o conceito de desenvolvimento sustentável é retomado em uma perspectiva otimista, afirmando a possibilidade de uma nova era de crescimento econômico com a conservação dos recursos ambientais. Nesse sentido, o conceito de desenvolvimento exposto no relatório do evento considera de forma abstrata a possibilidade da integração sistêmica entre a exploração dos recursos naturais, o desenvolvimento tecnológico e o crescimento econômico e, como afirma Vitória (2016, p. 93-94),

por esta via, o conceito de desenvolvimento sustentável não só impede um avanço significativo de um debate mais amplo em torno da problemática ecológica e do tipo de desenvolvimento necessário para sua solução, mas também abriu caminho para a ideologia do progresso econômico com preservação socioecológica, baseada na crença no avanço técnico como solução dos problemas ecológicos e sociais.

Assim, a perspectiva de desenvolvimento sustentável, que se tornou hegemônica a partir dos eventos citados, parte do entendimento de que a

⁸⁴ Nos livros 'A terceira margem: em busca do ecodesenvolvimento' e 'Caminhos para o desenvolvimento sustentável', ambos de autoria de Ignacy Sachs, os fundamentos do ecodesenvolvimento são apresentados de forma mais detalhada, bem como seu trânsito para o conceito de desenvolvimento sustentável.

⁸⁵ O conceito de desenvolvimento sustentável foi usado pela primeira vez em 1987, no Relatório 'Nosso futuro comum', organizado pela Comissão Brundtland da Assembleia das Nações Unidas, criada em 1983.

degradação do meio ambiente é resultado de um determinado padrão de produção e consumo dos países desenvolvidos, sendo, portanto, possível a construção de um novo tipo de desenvolvimento a partir apenas de uma melhor racionalização na utilização dos recursos naturais (VARGAS, 1997) ⁸⁶. Desse modo, a perspectiva hegemônica de desenvolvimento sustentável não abandonou a proposta desenvolvimentista em seu todo, mas tentou viabilizar uma proposta de conservação dos recursos naturais, acima de tudo dos seres humanos, vinculada à possibilidade de alcançar um desenvolvimento ‘justo e ideal’ (VARGAS, 1997).

Entretanto, ao não questionar profundamente a estrutura produtiva que, voltada à produção de mercadorias, gera a contínua degradação do meio ambiente e, sobretudo, ao não questionar a propriedade privada da terra, a contribuição da conferência não passou da difusão de um discurso recheado de ‘boas intenções’, sem significativos avanços concretos, como enfatiza Vargas (1997).

Ao problematizar essa perspectiva que se tornou hegemônica, Vargas (1997) destaca que não se trata de discutir a sustentabilidade em termos abstratos, mas sim a sustentabilidade ou não do modo de produção capitalista, buscando compreender a força dinâmica essencial desse modo de produção para, a partir disso, discutir sua sustentabilidade ou não.

Sem realizar essa crítica, o conceito de desenvolvimento sustentável tem combinado uma variedade de concepções e perspectivas. Com isso, apesar de representar um avanço em relação ao debate sobre desenvolvimento, de modo hegemônico, trata-se ainda de um conceito ambíguo, pois, como demonstram Almeida (1997), Vitória (2016) e Vargas (1997), tem buscado a integração de propostas antagônicas: o crescimento capitalista e a preservação da natureza.

O caráter contraditório assumido pelo conceito hegemônico de desenvolvimento sustentável pode ser observado, segundo Vitória (2016), pela perspectiva assumida no ‘Protocolo de Kyoto’ assinado em 1997, pois ele passa a permitir que

[...] os maiores infratores e poluidores do planeta em países industrializados do norte contrabalançam seus danos em outros lugares do mundo através

⁸⁶ Em seu artigo ‘O insustentável discurso da sustentabilidade’, Vargas (1997) expõe a impossibilidade de um desenvolvimento ambientalmente sustentável sob o modo de produção capitalista.

de programas de educação ambiental e reflorestamento, em vez de parar diretamente com a emissão destes poluentes [...] (VITÓRIA, 2016, p. 96 e 97).

Como é possível observar, a tentativa dos países de capitalismo avançado foi no sentido de deslocar para os países subdesenvolvidos a responsabilidade por programas de preservação ambiental que amenizem os danos causados pelo crescimento desenfreado sem, no entanto, promover a desaceleração do crescimento⁸⁷.

Vargas (1997) enfatiza que as proposições amparadas nessa perspectiva se alicerçam em dois pressupostos básicos aparentemente contraditórios, mas de fato complementares e funcionais à nova ordem:

[...] por um lado, a necessidade de consecução de um novo padrão de competitividade a nível das nações e das empresas, enquanto condição de inserção destas aos ditames de um mercado transnacionalizado; por outro, a possibilidade de construção de todo um novo processo de regionalização das instâncias de atuação dos elementos cotidianos indispensáveis à reprodução da vida dos homens, consigo mesmo e entre si, e que se caracteriza pela defesa dos recursos ambientais (naturais), sociais, políticos, econômicos e culturais, enquanto alternativas de sobrevivência ao *modus operandi* da nova era global (VARGAS, 1997, p. 107).

Como é possível observar, ao mesmo tempo em que se consolidava um processo de reestruturação e mundialização do capital, os organismos internacionais como a ONU, Banco Mundial e FMI passaram a orientar políticas pautadas pela perspectiva de um desenvolvimento local ambiental, social e economicamente sustentável, especialmente para os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Tratava-se de uma nova demanda do capital diante da maior integração mundial dos sistemas produtivos e da valorização do capital acima dos mercados nacionais e subordinado à dinâmica financeira, o que requer uma inserção diferenciada das regiões na nova dinâmica competitiva, devendo adequar sua produção e as condições ambientais ao novo padrão competitivo. Assim, a característica do novo processo de desenvolvimento capitalista é a combinação de diferenciados modelos de desenvolvimento em nível local (VARGAS, 1997).

⁸⁷ Vitória (2016) destaca que, mesmo diante das contradições que envolvem o conceito de desenvolvimento sustentável no âmbito dos organismos internacionais, o referido tratado e as conferências de Estocolmo e do Rio alertaram para as implicações do crescimento econômico e de seus limites.

Esse processo é facilmente percebido nas políticas brasileiras do período neodesenvolvimentista que buscaram contemplar diferentes projetos alternativos de desenvolvimento local, com ênfase na preservação ambiental. Ao mesmo tempo, grande parte das políticas públicas fomentava o agronegócio que, articulado ao mercado internacional e ao capitalismo financeiro, expande-se a partir de uma crescente exploração dos recursos naturais e da força de trabalho, como demonstramos no subcapítulo anterior. Segundo Vargas (1997, p. 111), nessa perspectiva, a discussão da sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável se insere “[...] enquanto nova possibilidade de ‘racionalizar’ o desenvolvimento capitalista mundial” (Grifo do autor).

Foi nesse sentido que os projetos aprovados pela ONU/ PNUD desde então objetivam implicitamente a internalização do conceito de sustentabilidade ambiental e a criação de parâmetros de sustentabilidade nos países subdesenvolvidos, a partir de programas implementados com o seu apoio técnico. De acordo com Freitas et. al. (2012), foi significativa a presença de financiamentos internacionais na elaboração da legislação ambiental brasileira, o que gerou conflitos conceituais em torno da concepção de desenvolvimento sustentável adotada, além da desarticulação dos objetivos.

Em razão disso, tanto a implementação do controle ambiental por via das legislações quanto a proposição de estratégias práticas de proteção ambiental têm se deparado com o conflito histórico entre desenvolvimento capitalista e sustentabilidade ambiental. Nesse contexto, o desenvolvimento de novas tecnologias⁸⁸ e das energias ditas renováveis⁸⁹ representam, segundo Vitória (2016), alternativas do ecologismo capitalista para a crise ambiental. Sem questionar o desenvolvimento fundamentado no valor de troca, que constitui o motor causal da crise socioecológica do tempo atual e que torna impossível um desenvolvimento

⁸⁸ Como demonstramos no capítulo anterior, a biotecnologia, muito difundida como uma solução para a crise ambiental, de modo geral, não rompeu com a perspectiva hegemônica da ciência e da tecnologia sob o sistema capitalista. Consideramos que a agroecologia atua em sentido oposto, não como um recuo no desenvolvimento científico e tecnológico, mas sim como parte de outro projeto de desenvolvimento radicalmente distinto de qualquer um dos projetos de desenvolvimento capitalista.

⁸⁹ Em sua tese de doutorado, “A crise socioecológica no labirinto do capital: Uma análise das relações entre humanidade e natureza a partir dos conceitos de entropia e sociometabolismo”, Vitória (2016) apresenta uma importante reflexão sobre os limites das energias renováveis ou energias limpas, vistas como uma das alternativas para a crise energética. O autor problematiza a não ruptura com a perspectiva de crescimento econômico que envolve a produção de energias renováveis e suas implicações ambientais e sociais, sobretudo, na queda da produção de alimentos.

sustentável da relação sociedade e natureza⁹⁰, essas alternativas partem da ideia de que a crise ecológica deve ser enfrentada a partir da tecnologia e do mercado. Segundo Vitória (2016, p. 101), trata-se de

[...] um discurso que escamoteia as relações produtivas do capital e seus efeitos, com soluções dentro dele mesmo, numa tentativa de harmonizar as relações entre capital, trabalho e meio ambiente, que são eixos centrais que se imbricam de forma sensível em termos sociometabólicos.

Essa harmonização entre capital, trabalho e meio ambiente é algo impossível sob o sistema capitalista, pois como afirma Foster (2012), a origem da crise ambiental está na própria constituição do modo de produção capitalista que, conforme já explicitou Marx (2017), constitui um sistema de valorização que necessita se expandir continuamente para garantir a valorização do capital⁹¹.

Essa expansão, que se funda na preponderância do valor de troca sobre o valor de uso, implica não apenas a abertura de novos mercados como também a maior exploração dos recursos naturais, incluindo a maior exploração da força de trabalho. Ao analisar as implicações do desenvolvimento da grande indústria para a agricultura, no volume I de 'O Capital', Marx (2017) expõe como o desenvolvimento da técnica sob o modo de produção capitalista está relacionado com esse processo de maior exploração e expropriação da natureza humana e não-humana. Ele salienta:

[...] Assim como na indústria urbana, na agricultura moderna o incremento da força produtiva e a maior mobilização do trabalho são obtidos por meio da devastação e do esgotamento da própria força de trabalho. E todo progresso na agricultura capitalista é um progresso na arte de saquear não só o trabalhador, mas também o solo, pois cada progresso alcançado no aumento da fertilidade do solo por certo período é ao mesmo tempo um progresso no esgotamento das fontes duradouras dessa fertilidade. Quanto

⁹⁰ Embora enfatize a impossibilidade do crescimento ilimitado da produção, devido ao inevitável esgotamento dos recursos naturais e pela irreversibilidade dos danos ambientais causados, assim como Foster (2002), Vitória (2016, p. 87) entende que “[...] a dialética da relação entre homem e natureza não é estática, mas permeada por dois principais agentes sistêmicos no processo de destruição criativa, o capital e o Estado moderno”. Portanto, ambos autores refutam a ideia de um fim automático do sistema capitalista e destacam a necessidade da resistência e da construção coletiva de alternativas a esse modo de produção.

⁹¹ Segundo Marx (2017, p. 228), “a circulação simples de mercadorias – a venda para compra – serve de meio para uma finalidade que se encontra fora da circulação, a apropriação de valores de uso, a satisfação de necessidades. A circulação do dinheiro como capital é, ao contrário, um fim em si mesmo, pois a valorização do valor existe apenas no interior desse movimento sempre renovado. O movimento do capital é, por isso, desmedido”.

mais um país, como os Estados Unidos da América do Norte, tem na grande indústria o ponto de partida de seu desenvolvimento, tanto mais rápido se mostra esse processo de destruição. Por isso, a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social na medida em que solapa os mananciais de toda riqueza: a terra e o trabalhador (MARX, 2017, p. 573 e 574).

A exposição de Marx (2017) demonstra a impossibilidade de que a crise ambiental seja solucionada por meio do desenvolvimento científico e tecnológico, uma vez que, como já demonstramos no subcapítulo anterior, sob o modo de produção capitalista, o desenvolvimento da técnica e da ciência está submetido às demandas de aumento da produtividade e, além disso, requer uma maior exploração e expropriação dos recursos da natureza.

Em vista disso, Foster (1999) afirma que a teoria de Marx e Engels demonstrou que o capital é econômica e politicamente insustentável, pois, como também enfatizam Freitas et. al. (2012), o modo de produção capitalista promove uma fratura metabólica a partir da alienação que se expressa na relação dos seres humanos com a natureza, característica fundante do modo de produção capitalista⁹².

Sob o modo de produção capitalista, essa fratura ou fenda metabólica se reproduz progressivamente, como explicita Foster (2004, p. 101): “A fenda metabólica na relação da humanidade com a terra, que Marx descreveu no século dezenove, agora evoluiu em múltiplas fendas ecológicas transgredindo as fronteiras entre humanidade e o planeta”. Nesse mesmo sentido, Coggiola (2004, p. 44 e 45) enfatiza que

a característica da era atual consiste em que as tendências destrutivas do capitalismo, já apontadas por Marx, operam agora numa escala global, desnudando o anacronismo histórico da sobrevivência desse modo de produção da vida social, e a necessidade da sua substituição por um novo regime social, baseado na propriedade social dos meios de produção, o comunismo. [...] Isto teria implicações para todos os aspectos da atividade humana, incluída, principalmente, a educação, que deveria quebrar a cisão entre educação científico / humanista e educação técnica (base da divisão entre trabalho manual e intelectual), assim como entre formação intelectual e formação (educação) física.

⁹² A alienação configura não apenas um processo de separação entre os seres humanos e a natureza, como também um processo de estranhamento, como explicita Marx no texto dos 'Manuscritos econômico-filosóficos de 1844' e, mais tarde, em 'O Capital'. Esse processo caracteriza a 'fratura metabólica' como um elemento fundamental na reprodução do sistema capitalista.

Foster (2004) afirma que, diante desse contexto, não é apenas a escala de produção que deve ser questionada pelos críticos ambientalistas, mas a estrutura de produção capitalista em sua totalidade, contemplando não apenas os aspectos quantitativos, como também seus aspectos qualitativos. Segundo o autor

essa é a necessidade histórica de combater a destruição absoluta do sistema do capital nesse estágio – substituindo-o, como visionou Marx, por uma sociedade de igualdade substantiva e sustentabilidade ecológica - que, estou convicto, constitui o significado essencial de revolução em nosso tempo (FOSTER, 2004, p. 101).

É evidente que uma sociedade de igualdade substantiva, conforme vislumbrou Marx (2017), não excluiria a necessidade de algum controle dos seres humanos sobre a natureza. Entretanto, como explicita Foster (2004), esse controle não necessariamente se traduz no controle mecanicista da natureza pelo interesse de expansão cada vez maior da produção com vistas à ampliação da mais-valia. O autor ressalta:

Em uma sociedade de produtores livremente associados, argumentou Marx, o objetivo da vida social não seria o trabalho e a produção nas formas estreitas em que haviam sido compreendidas na sociedade individualista e de posse, mas o desenvolvimento harmonioso do potencial criativo humano como um fim em si mesmo, para o qual “a diminuição do dia de trabalho constitui uma pré-condição básica”. Essa situação prepararia o palco para a consecução de um reino de liberdade, no qual seres humanos se uniriam entre si e com a natureza. A realização dessas condições, reconheceu, necessitava de uma transformação radical da relação humana com a natureza. Com a eliminação da propriedade privada da terra e o desenvolvimento de uma sociedade de produtores livremente associados, a sustentabilidade geral no relacionamento com a natureza torna-se ia, pela primeira vez, viável (FOSTER, 1999, p. 166).

É de acordo com esse entendimento que se consolida a proposta de ecossocialismo⁹³. O ecossocialismo entende que uma perspectiva ecológica radical deve ter por fundamento a crítica de Marx ao sistema capitalista. O ecossocialismo, portanto, apoia-se em uma teoria de ruptura material com a civilização capitalista, visando não apenas um novo modo de produção, mas também um novo paradigma de civilização (LÖWY, 2014).

⁹³ O ecossocialismo surge nos anos 1970. Em 2001, foi publicado o ‘Manifesto Ecossocialista Internacional’ e, em 2007, foi fundada a ‘Rede Ecossocialista Internacional’. No ano de 2014, ocorreram a ‘Conferência Ecossocialista Europeia de Genebra’ e a ‘Conferência Ecossocialista de Quito’, no Equador.

Esse novo paradigma exige repensar o modo de sociabilidade em sua totalidade e, em especial, o aparelho técnico produtivo. Embora alguns marxistas, baseados em algumas passagens isoladas da obra de Marx, entendam o aparelho técnico produtivo capitalista como uma força neutra que, uma vez apropriada de forma coletiva, funcionaria em benefício dos trabalhadores e se desenvolveria de maneira ilimitada, Löwy (2014) propõe que o raciocínio a ser aplicado ao aparelho produtivo moldado pelo capital deveria se dar no mesmo sentido do raciocínio que Marx propunha na análise do aparelho do Estado em sua obra “A guerra civil na França (1871)”⁹⁴. Assim, o autor afirma que “[...] os trabalhadores não podem se contentar em tomar tal e qual a “máquina” produtiva capitalista e fazê-la funcionar por sua própria conta: eles devem transformá-la radicalmente [...]” (LÖWY, 2014, p. 38).

Nesse sentido, o mesmo autor demonstra a necessidade de uma transformação qualitativa do aparelho produtivo, o que não se efetiva apenas por sua apropriação coletiva. Segundo Löwy (2014)⁹⁵, é preciso uma mudança de civilização, o que requer que o aparelho produtivo deixe de atuar na lógica capitalista que sobrepõe os interesses de valorização do capital aos interesses relativos às necessidades humanas e, assim, promove um desenvolvimento voltado à produção de valores de troca em detrimento dos valores de uso⁹⁶.

Apesar de afirmar que não devemos ter ilusões sobre a possibilidade de “ecologizar o capitalismo”, Löwy (2014, p. 53) enfatiza a necessidade do “[...] combate pelas *reformas imediatas*” (Grifos do autor). Entretanto, o autor alerta que

a armadilha que nos ameaça nesse terreno é ver as nossas reivindicações levadas formalmente em conta, porém esvaziadas do seu conteúdo. [...] O combate por reformas ecossociais pode ser portador de uma dinâmica de mudança, de “transição” entre as demandas mínimas e o programa máximo, com a condição de que se recusem os argumentos e as pressões dos interesses dominantes, em nome das “regras do mercado”, da “competitividade” ou da “modernização” (LÖWY, 2014, p. 54. Grifos do autor).

⁹⁴ No Capítulo 2, discorreremos sobre as principais perspectivas de análise do Estado no âmbito da teoria marxista.

⁹⁵ O progresso técnico, para Marx, deveria estar voltado à produção de valores de uso, portanto, sua ideia de progresso não se refere ao crescimento infinito de bens (o ter), mas à redução da jornada de trabalho e o crescimento do tempo livre (o ser) (LÖWY, 2014).

⁹⁶ Embora considere necessária uma mudança nos padrões de consumo da população, Löwy (2014) afirma que a crítica focada apenas nesse aspecto torna-se insuficiente, pois a superação da crise ambiental exige uma transformação radical do modo de produção.

Além disso, Löwy (2014) destaca que, no combate por uma nova civilização, o papel fundamental é cumprido pela associação dos movimentos sociais emancipadores.

Desse modo, consideramos que o ecossocialismo constitui uma perspectiva fundamental para que se analise o papel das reformas imediatas e se avalie seu potencial de transformação ou de adaptação do modo de produção aos ditames do capital. Em relação às propostas voltadas ao campo, esse parâmetro é fundamental para a análise de seu potencial contra-hegemônico.

As políticas públicas de Educação do Campo, em grande parte de seus documentos, enfatizam o objetivo de uma formação voltada ao desenvolvimento sustentável a partir de uma agricultura de base agroecológica. Entretanto, como analisaremos adiante, a perspectiva de desenvolvimento sustentável, ao ser vinculada aos pressupostos do projeto neodesenvolvimentista, apresenta-se como uma proposta de desenvolvimento e adaptação do modo de produção capitalista. Da mesma maneira, é possível observar uma tentativa de apropriação da proposta de agroecologia pelo projeto neodesenvolvimentista, limitando seu conceito a uma forma de produção no campo ambientalmente sustentável.

Portanto, observamos como fundamental evidenciar a incompatibilidade entre a perspectiva agroecológica e o projeto de desenvolvimento capitalista. Como enfatiza Altieri (2004), existem enfoques que se tornaram comuns sobre a sustentabilidade e que levam a uma perspectiva limitada sobre a agroecologia:

Os enfoques que percebem o problema da sustentabilidade somente como um desafio tecnológico da produção não conseguem chegar às razões fundamentais da não-sustentabilidade dos sistemas agrícolas. Novos agroecossistemas sustentáveis não podem ser implementados sem uma mudança nos determinantes socioeconômicos que governam o que é produzido, como é produzido e para quem é produzido. Para serem eficazes, as estratégias de desenvolvimento devem incorporar não somente dimensões tecnológicas, mas também questões sociais e econômicas. Somente políticas e ações baseadas em tal estratégia podem fazer frente aos fatores estruturais e socioeconômicos que determinam a crise agrícola-ambiental e a miséria rural que ainda existem no mundo em desenvolvimento (ALTIERI, 2004, p. 21).

Nesse mesmo sentido, Caporal (2004) enfatiza que uma profunda confusão no uso do termo 'agroecologia' tem gerado interpretações conceituais que prejudicam o seu entendimento como uma

[...] ciência que estabelece as bases para a construção de estilos de agriculturas sustentáveis e de estratégias de desenvolvimento rural sustentável. Não raro, tem-se confundido a Agroecologia com um modelo de agricultura, com a adoção de determinadas práticas ou tecnologias agrícolas e até com a oferta de produtos "limpos" ou ecológicos, em oposição àqueles característicos dos pacotes tecnológicos da Revolução Verde (CAPORAL, 2004, p. 6-7).

Caporal (2004) enfatiza que a agroecologia é uma ciência que se pauta por uma perspectiva de desenvolvimento rural, social, humano, político, cultural e ambiental mais ampla, fundamentada na ideia de agrossistema com um enfoque holístico. O autor acrescenta que a ética que sustenta a agroecologia pressupõe que nenhum produto será verdadeiramente ecológico se sua produção ocorrer à custa da mão de obra explorada ou, ainda, quando o uso de certos insumos for substituído por novas formas de esgotamento da natureza ou de subordinação dos agricultores aos setores agroindustriais.

Corroborando com essa perspectiva, Balem e Silveira (2002, p. 2) afirmam que "a discussão sobre Agroecologia está vinculada às discussões de modelo de desenvolvimento" e parte da perspectiva de que um desenvolvimento sustentável requer uma mudança radical de paradigma.

Nas últimas décadas no Brasil, têm se intensificado diferentes iniciativas de oposição ao modelo de desenvolvimento agroexportador e excludente (BALEM e SILVEIRA, 2002). Muitas ONG's e movimentos sociais populares, em especial o MST, têm adotado a agroecologia como um importante elemento para viabilizar a agricultura camponesa no sentido de construir um projeto de desenvolvimento alternativo ao capitalismo agrário. Nesse sentido, os autores destacam:

Trabalha-se a Agroecologia, como uma ciência que tem interface com outras áreas, desta forma, praticar Agroecologia não é simplesmente mudar a forma de produzir alimentos, mas sim a forma de viver e interrelacionar-se com o meio. Trata-se da transformação do modelo de Desenvolvimento Rural, buscando modificar as variáveis sociais, econômicas e culturais, tratando o homem, e não o capital, como centro, sendo o desenvolvimento responsabilidade de todos os agentes (BALEM; SILVEIRA, 2002, p. 9).

Desse modo, o novo paradigma inaugurado pela agroecologia visa romper radicalmente com a perspectiva de conhecimento da Revolução Verde, que se expressou, principalmente, na difusão dos pacotes tecnológicos. Como enfatiza Sousa (2017), a Revolução Verde promoveu uma nova relação dos camponeses com os agrossistemas e com o conhecimento de seu trabalho. O autor explica:

A implementação de um conjunto de novas tecnologias, como sementes melhoradas, fertilizantes químicos e agrotóxicos, levou muitos agricultores a abandonar todas as práticas historicamente construídas, e houve não somente mudança na base técnica, mas também na lógica de gestão do conhecimento, pois com a perda de sementes nativas, por exemplo, foram perdidos os conhecimentos necessários para lidar com essas sementes. Isso também aconteceu com o uso da matéria orgânica e outras práticas que os agricultores deixaram de realizar ou deixaram de tornar mais visíveis. Porém, nos últimos anos, os agricultores familiares camponeses, por meio de suas organizações e movimentos sociais, reagiram e têm construído formas de lutas e resistências em todo o mundo contra essa perspectiva hegemônica de difusão do conhecimento, experimentando e colocando em prática inúmeras iniciativas de educação, pesquisa e extensão com base nos princípios da agroecologia e preceitos da educação do campo (SOUSA, 2017, p. 632 e 633).

As práticas sociais desenvolvidas no âmbito da produção agroecológica do MST são exemplos de outra relação dos camponeses com a produção, com o conhecimento e com o meio ambiente, como expõe Martins (2017, p. 23-24):

Estas práticas sociais dos movimentos camponeses geram conhecimentos novos, com profundo conteúdo emancipatório, como visto nos processos de defesa das sementes crioulas e na contraposição às sementes geneticamente modificadas. Também é visto, na produção de alimentos saudáveis, na campanha contra o uso dos agrotóxicos e na luta pela soberania alimentar. Desvela assim à sociedade brasileira que o alimento não deve ser encarado como mercadoria e que cada povo em suas comunidades tem o direito de alimentar-se com base na sua cultura e na sua relação específica com o seu meio ambiente local. Estas práticas sociais, com seus princípios e valores, geradores de processos participativos com intensa construção de conhecimento e novas formas de cooperação produtiva indicam para a sociedade brasileira a possibilidade real e efetiva de alternativas para o desenvolvimento rural. Desenvolvimento este compreendido como a garantia de progresso econômico e social para todos que vivem no campo, de uma forma sustentável respeitando os recursos naturais. Buscando maneiras para garantir melhorias permanentes de condições de vida em seus aspectos materiais, culturais e espirituais.

Embora enfatize que a subsunção do trabalho e a exploração ilimitada da natureza pelo capital somente poderão ser superadas com uma ruptura com todo o sistema social, Martins (2017) destaca a importância dessas experiências

alternativas quando apresentam esse novo projeto de sociedade como horizonte e se propõem a desenvolver uma nova técnica e uma nova ciência necessárias à ruptura com o modo de produção capitalista. Para o autor, nesses espaços se desenvolvem experiências que constituem um movimento de ‘resistência ativa’⁹⁷ ao capital, pois,

ao criar as condições políticas e materiais, para que no ato de trabalho singular de cada família assentada, em seu processo de objetivação, a alternativa da produção de alimentos de base agroecológica, com trabalho familiar cooperado, com gestão democrática, seja uma possibilidade real, afirmam-se valores de resistência, de contraposição ao agronegócio, valores que indicam que estas famílias estão cumprindo com sua função social delegada pela sociedade. Na medida em que estas escolhas se dirigem para aquilo que nos aproxima do que o gênero humano tem de melhor, afastam-se as escolhas por valores mesquinhos, egoístas, concorrenciais, individualistas, tão próprio da sociedade capitalista, onde as necessidades do ser burguês se sobrepõem às necessidades do devir humano⁹⁸. (MARTINS, 2017, p. 206)

As referidas experiências promovem a recuperação do conhecimento próprio dos trabalhadores do campo, suas formas de produção consideradas tradicionais, que não separam o trabalhador do conhecimento de sua atividade e das condições de produção. Além de instituir formas de produção mais saudáveis para o produtor, que resultam em produtos mais saudáveis para os consumidores, a produção agroecológica reestabelece uma maior autonomia dos trabalhadores em relação à produção, pois não se fundamenta na dependência de pacotes tecnológicos, embora se depare com as imposições do mercado capitalista na comercialização de seus produtos. As experiências fundamentadas na produção agroecológica e no trabalho cooperado, na perspectiva da economia popular e solidária, expressam a possibilidade de uma nova matriz do conhecimento necessário para uma formação dos trabalhadores do campo no sentido do que almejam os movimentos sociais populares, uma formação na perspectiva da emancipação humana.

⁹⁷ A ‘resistência ativa’ é definida por Martins (2017) como o resultado das experiências de produção e gestão cooperativa dos trabalhadores organizados, que não implicam apenas a negação e denúncia do agronegócio, mas também a afirmação de outro caminho para o desenvolvimento do campo brasileiro. Segundo Martins (2017, p. 246), a resistência ativa “[...] implica no estabelecimento de processos democráticos de gestão, produzindo uma tecnologia social no âmbito da gestão econômica, político organizativo e ideológico (uma nova ética)”, que torna essas experiências incompatíveis com a lógica do agronegócio, pois o mesmo não tem como absorvê-las sem negar a si.

⁹⁸ Martins (2017) afirma que a produção ecológica de arroz nos assentamentos da região metropolitana de Porto Alegre é um exemplo desse processo.

Como se observa, embora na prática existam diferentes experiências que se afirmam como alternativas à produção fundamentada nos pacotes tecnológicos e agroquímicos do capitalismo agrário, nem todas configuram espaços de construção das rupturas necessárias com o sistema capitalista que, conforme demonstramos ao longo deste capítulo, configura um sistema ambientalmente insustentável. A perspectiva do ecossocialismo e da agroecologia são referências fundamentais na análise dessas diferentes experiências e das proposições expressas nas políticas públicas, especialmente por explicitarem que uma relação sustentável com o meio ambiente, com a produção e com o conhecimento impõem a ruptura com o sistema capitalista em sua totalidade. Nesse processo, como destaca Löwy (2014), medidas imediatas são necessárias, desde que estejam fundamentadas na perspectiva da emancipação humana, como configuram os processos de ‘resistência ativa’ destacados por Martins (2017) e como deveriam configurar as políticas de educação do campo.

É nesse sentido, que no capítulo seguinte procuramos analisar a luta de classes e a atuação estatal no contexto dos diferentes projetos de desenvolvimento capitalista no Brasil, de modo a expor suas principais implicações na configuração das políticas públicas e do projeto de formação dos trabalhadores.

2 O ESTADO, A POLÍTICA PÚBLICA E A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NOS DIFERENTES PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NO BRASIL

A consolidação do modo de acumulação capitalista e das formas materiais de subordinação do trabalho ao capital, impulsionou uma maior atuação das formas superestruturais na reprodução e expansão do sistema. Conforme analisamos no capítulo anterior, a atuação estatal sempre apresentou importância para o desenvolvimento do modo de produção. No entanto, foi a partir do momento em que as relações de produção capitalistas se tornaram hegemônicas no contexto brasileiro, que o Estado passou por uma reconfiguração de maneira que, através de suas políticas, pudesse atuar de forma mais efetiva nas demandas de expansão do sistema capitalista e na ‘administração’ dos conflitos de classe que surgiam com a nova organização das relações de trabalho. A década de 1930, com a consolidação do Estado nacional-desenvolvimentista, representou um marco importante desse processo.

A configuração hegemônica que o Estado assumiu a partir de então foi resultado não apenas das demandas relativas à reprodução do modo de acumulação capitalista, mas também das diferentes formas de organização da classe trabalhadora em confronto com o capital. Nesse sentido, por entendermos o Estado como uma relação social que resulta da luta de classes, consideramos importante analisar não apenas seus aspectos estruturais como também os aspectos históricos que explicitam a caracterização e o direcionamento da ação estatal em cada contexto. Uma referência importante para em nossos estudos foi a concepção de Estado sintetizada por Poulantzas (2015)⁹⁹. Ao explicitar a relação do Estado com a nação moderna e com as classes sociais, o autor afirma que

⁹⁹ Em nossos estudos, observamos que, entre os pesquisadores de vertente marxista no Brasil, Gramsci tem sido a principal referência nas pesquisas sobre as políticas públicas educacionais, especialmente por sua concepção ampliada de Estado e suas categorias de hegemonia, consenso, intelectual orgânico e guerra de posição, a exemplo de pesquisadores como Lúcia Maria Wanderley Neves, Roberto Leher, Eneida Shiroma, Olinda Evangelista e Georgia Sobreira dos Santos Cêa. Gramsci também aparece como uma das principais referências do Movimento Nacional de Educação do Campo. Poulantzas é um autor ainda pouco referenciado nos estudos específicos de políticas educacionais. Optamos por nos embasar em Poulantzas especialmente por sua perspectiva relacional sobre o poder, o Estado e a política, como destacamos no decorrer do texto. Na atualidade, essa nos parece uma perspectiva fundamental para a compreensão das redes de poder que disputam a orientação das ações do Estado.

[...] o Estado, que desempenha um papel decisivo na organização da nação moderna, não é, ele também, uma essência; nem sujeito da história, nem simples objeto instrumento da classe dominante, mas, do ponto de vista de sua natureza de classe, condensação de uma relação de força que é uma relação de classe. [...] Esse Estado é também, em sua ossatura institucional, a resultante do processo nacional de luta de classes [...] (POULANTZAS, 2015, p. 119).

Dessa forma, o mesmo autor expõe que o Estado capitalista, apesar de possuir uma “ossatura material”, não deve ser concebido como uma entidade com uma racionalidade própria e “exterior” às classes dominadas, mas sim “[...] como, aliás, é o caso do “capital”, *como uma relação, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe [...]*” (POULANTZAS, 2015, p. 130, Grifos do autor).

Isso nos permite compreender que o Estado capitalista é o Estado de uma sociedade dividida em classes. E, por ser a classe que domina nas relações de produção, a burguesia é também aquela que, de modo geral, consegue impor seus interesses como dominantes nos âmbitos político e cultural, o que não exige, no entanto, uma correspondência direta entre seu poder político e a posse do Estado, como demonstrou Marx (2011) ao analisar o bonapartismo¹⁰⁰.

A concepção de Estado adotada em nossa pesquisa implica no entendimento de que as políticas públicas¹⁰¹ representam as ações do governo (SOUZA, 2006),

¹⁰⁰ A partir da revisão de literatura realizada, identificamos que entre os autores de vertente marxista predominam pelo menos duas interpretações diferenciadas sobre a concepção de Estado na obra de Marx. Uma delas fundamentada nos primeiros escritos do autor, especialmente no ‘Manifesto do Partido Comunista’, em que Marx e Engels apresentam uma concepção de Estado enquanto instrumento da classe dominante. Uma segunda interpretação, à qual nos filiamos, se fundamenta na perspectiva dos denominados textos históricos e políticos, nos quais, especialmente a partir da análise do contexto da guerra civil na França, Marx (1983, 2011, 2012) passa a compreender o Estado como expressão das relações entre as classes. Sem romper com o entendimento de que o Estado capitalista existe para impor e reproduzir o domínio de uma classe por outra, a partir dessas análises e do aprofundamento dos estudos sobre a economia política, Marx avança de uma compreensão do Estado como instrumento da burguesia para a constatação de que na sociedade capitalista o Estado é o Estado da luta de classes (SADER, 2014).

¹⁰¹ A Política Pública enquanto área acadêmica de conhecimento surgiu nos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX. O objetivo original dessa disciplina multidisciplinar foi entender as razões pelas quais os governos escolhem executar certas ações e avaliar o alcance dessas ações. Alguns dos precursores da área foram: Harold Dwight Lasswell (1956), que em 1936 apresentou pela primeira vez a expressão análise de Política Pública (*Policy Analysis*); Herbert Simon (1957); Charles Lindblom (1959) e Easton (1965). Segundo Agum; Riscado e Menezes (2015), não existe apenas uma definição do conceito de políticas públicas, pois ao longo das décadas o mesmo foi sendo ressignificado. Souza (2006, p. 26) afirma que “[...] pode-se resumir política pública como o campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação

pelas quais o Estado busca administrar os conflitos de classe, de modo a reproduzir a relação de subordinação da classe trabalhadora à classe capitalista. Nesse processo, a reprodução da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual torna-se um elemento de importância fundamental para o Estado capitalista que, com base na divisão social do trabalho, funda a relativa separação entre as relações políticas e as relações de produção. O Estado não apenas é resultado da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual própria do sistema capitalista, como trabalha ativamente na reprodução dessa divisão no âmbito do processo produtivo e no conjunto da sociedade¹⁰² (POULANTZAS, 2015).

Desse modo, evidenciamos que a relação saber-poder fundamentada na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual é central para o modo de acumulação, e as políticas públicas educacionais¹⁰³ cumprem um importante papel na reprodução desse processo. Como afirma Cêa (2007), a formação do ser social trabalhador é incorporada aos processos educacionais por intermédio do político que, compreendido como a mediação das relações de produção, configura-se como a instância eficiente para salvaguardar essas relações na forma de Estado capitalista. É nesse sentido que, assim como Cêa, compreendemos que a análise da formação do “ser social trabalhador”, na sociedade capitalista, necessita “[...] tomar a ação do Estado como paradigma para a compreensão desse tipo específico de mediação” (CÊA, 2007, p. 26).

(variável independente) e, quando necessário, propor mudanças nos rumos ou cursos dessas ações (variável dependente)”. As políticas públicas apresentam diferentes tipologias, entre essas a Política Distributiva, a Política Redistributiva, a Política Regulatória e a Política Constitutiva (SOUZA, 2006). Além disso, a política pública apresenta também diferentes modelos de análise e formulação como por exemplo o incrementalismo, o ciclo de políticas, arenas sociais, neo-institucionalismo, entre outros (SOUZA, 2006).

¹⁰² De acordo com Poulantzas (2015), na divisão das relações de produção da fábrica já estão presentes as relações políticas de dominação e subordinação encarnadas pelo Estado capitalista. Desse modo, o autor demonstra a intrínseca relação que há entre o político e o econômico.

¹⁰³ Segundo Azevedo (2004) as políticas educacionais, são as ações específicas do governo em relação às questões da educação formal, pública ou institucional. Para a autora, as políticas educacionais são um dos tipos de políticas sociais. Vianna (1991), afirma que é difícil encontrar um conceito preciso de política social. De modo geral, a política social é entendida como uma modalidade da política pública que tem objetivos específicos. De acordo com a autora, foi após a Segunda Guerra Mundial, com a difusão da concepção de cidadania como trajetória cumulativa de direitos civis, políticos e sociais, que a política social passa a ter mais ênfase no âmbito dos diferentes governos. A teoria de Marshall (1967) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela ONU em 1948, foram contribuições importantes para essa difusão (VIANNA, 1991). Para Leite (1991, p. 118) a política social “no plano político, [...] constituiu um elemento central da cultura democrática, em que a implementação de políticas sociais é compreendida como um direito dos cidadãos, permitindo-lhes participar do conjunto de bens e serviços socialmente produzidos”.

Como destacamos anteriormente, a relevância da formação do trabalhador para o Estado capitalista vai além da necessidade de qualificação da força de trabalho, uma vez que é um importante elemento na reprodução ampliada da divisão social do trabalho e dos mecanismos de poder nos diferentes espaços da sociedade¹⁰⁴. Além disso, assim como Cêa (2007) entendemos que a relação entre os regimes de acumulação e as estruturas formativas não é linear, uma vez que não há uma absolutização do econômico sobre o político e, portanto, não é possível estabelecer limites rígidos entre essas duas dimensões. A formação dos trabalhadores é um dos elementos que explicita a vinculação entre as dimensões política e econômica.

Portanto, consideramos que, para analisar o projeto de formação dos trabalhadores do campo difundido pelas políticas públicas educacionais, é fundamental observar a relação dessas políticas com o projeto de desenvolvimento hegemônico e com a luta de classes. Assim, na sequência, procuraremos contemplar esse objetivo ao abordar o processo de consolidação do Estado capitalista, a partir do projeto nacional-desenvolvimentista e do Estado Novo e, em seguida, suas principais reconfigurações a partir dos projetos neoliberal e neodesenvolvimentista. Na finalização do capítulo, há uma breve análise do atual momento no Brasil e dos principais retrocessos que o novo projeto político e econômico tem apresentado para a educação pública dos trabalhadores.

2.1 O nacional-desenvolvimentismo e o Estado Novo: consenso de classes para a consolidação do Estado capitalista no Brasil

Ao longo do sistema capitalista, as transformações do modo de produção têm exigido a readaptação do Estado no que se refere à sua organização e às suas formas de atuação, especialmente quando essas se mostram ineficazes diante das novas relações de produção. Foi diante da ineficiência da atuação estatal no âmbito da crise do modelo agroexportador, que caracterizou o período da Primeira

¹⁰⁴ Os estudos de Poulantzas (2015) explicitam que, embora os limites de transformação apenas por meio do Estado sejam evidentes, como já foi muito discutido nas diversas abordagens marxistas, o Estado não apresenta um papel secundário na reprodução do sistema capitalista e, portanto, não representa um elemento menos relevante na sua superação. Desse modo, a análise das políticas públicas apresenta importância, não apenas no sentido de expor a atuação do Estado no processo de reprodução do capital, mas, sobretudo, na compreensão da correlação de forças entre as classes.

República e do crescimento da indústria nacional, que o Estado capitalista se consolidou no Brasil.

Com o esgotamento da estratégia do Estado para controlar os efeitos da superprodução de café¹⁰⁵, a crise se estendeu aos outros setores da produção, o que levou ao descontentamento de diferentes grupos capitalistas rurais e urbanos em relação às instituições políticas. Além disso, outro fator que agravou a crise política no período, foi o descontentamento da classe trabalhadora, a principal atingida pela crise, e sua crescente organização desde o movimento abolicionista¹⁰⁶, que ganhou impulso com a imigração de trabalhadores europeus que apresentavam experiência nas lutas operárias dos movimentos anarquista, socialista e comunista (GHIRALDELLI JR., 1987; RIBEIRO, 1984). Diante da necessidade de colocar um freio na organização da classe trabalhadora e recompor a aliança entre os diferentes setores produtivos, foi inevitável a ruptura com o modelo institucional que vigorava até então.

O golpe de Estado¹⁰⁷, que se convencionou chamar de Revolução de 1930, promoveu a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e marcou o início da adequação do aparato estatal ao modo de produção capitalista que estava a consolidar sua hegemonia¹⁰⁸. A nova coalizão que se formou em torno do tenentismo¹⁰⁹ a partir de

¹⁰⁵ Durante um longo período, o governo procurou controlar a crise econômica da superprodução de café, agravada com a Primeira Guerra Mundial, através da compra do excedente de café que já não podia ser exportado. Assim, o Estado protegia o seu preço, o que, no entanto, tornou-se inviável a partir do momento em que foram acumulados grandes montantes do produto, que já não poderiam mais ser comercializados em período posterior.

¹⁰⁶ O Movimento Abolicionista no Brasil reuniu diferentes segmentos da sociedade interessados na emancipação dos trabalhadores escravizados, opondo-se, em alguma medida, aos interesses das oligarquias agrárias. O Movimento, que teve sua organização consolidada na década de 1880, teve por antecedentes inúmeras revoltas de trabalhadores escravizados realizadas desde o início do período colonial e também no âmbito da escravização indígena; a influência de movimentos europeus na luta por liberdades civis, como a Revolução Francesa 1789, mas, sobretudo, os levantes dos próprios trabalhadores escravizados no continente americano, como, a Revolução Haitiana (1791-1804), que levou à independência do Haiti, à eliminação da escravização no país e à instauração da primeira república governada por negros no continente. Segundo Moura (2014), embora não fosse objetivo dos intelectuais e ativistas que se somaram à luta contra a escravização compondo o Movimento Abolicionista, esse movimento veio a contribuir para a substituição de formas de resistência mais combativas e protagonizadas pelos próprios negros escravizados, por formas de resistência passiva que pouco contribuíram para a ruptura com os processos de exclusão dos negros na sociedade brasileira.

¹⁰⁷ O assassinato do candidato a vice-presidente oposicionista e as fraudes da eleição de 1930, dando vitória ao candidato da situação, como já era de costume, levaram à irrupção do movimento armado (ROMANELLI, 1999).

¹⁰⁸ Romanelli (1999) cita três eventos que caracterizam o anseio de mudança no período e que se opunham à ordem oligárquica: as revoltas armadas que definiram o tenentismo, a criação do Partido Comunista e a Semana de Arte Moderna.

então era composta por grupos sociais com interesses diversos, mantendo em comum o anseio de superação do arcaico.

Especialmente duas correntes se destacavam nessa coalizão. Uma delas formada por militares superiores, uma parcela de plantadores de café e a elite política da oposição que desejava mudanças apenas no sentido jurídico ou pela troca de pessoas no poder. A outra propunha mudanças mais profundas na organização social e política, formada pelos revolucionários que tiveram participação mais efetiva no movimento. Esse último grupo dividia-se em uma corrente mais moderada, com apoio da classe média, preocupada com mudanças institucionais, como eleições livres e honestas, garantia das liberdades civis e um governo constitucional, e outra corrente liderada pela ala jovem das forças armadas, os tenentes, que visavam uma modernização em caráter mais profundo, com regeneração nacional, com um governo centralizado e nacionalista (ROMANELLI, 1999).

Como referimos anteriormente, o caráter nacionalista do governo agravou a disputa entre os interesses das oligarquias primário-exportadoras e dos industriais que emergiam na época (RIBEIRO, 1994; BEZERRA NETO, 2003), especialmente no que se refere à participação do capital internacional no desenvolvimento do país.

Nesse contexto, além de buscar o equilíbrio de forças por meio do apoio estatal ao desenvolvimento nacional, como destacamos anteriormente, a política governamental da 'Era Vargas', que mais tarde ficou conhecida como nacional-desenvolvimentismo, procurou também realizar a intermediação dos interesses das classes patronal e operária, dividindo perdas e ganhos entre as diferentes frações de classe (OLIVEIRA, 2003). Um exemplo desse processo foi a legislação trabalhista, uma marca do governo Vargas.

Como destaca Oliveira (2003, p. 38) a regulamentação das leis entre trabalho e capital que ocorreu na década de 1930 apresentou um papel fundamental na

¹⁰⁹ Desde a década de 1920, muitos movimentos armados, que procuravam contrapor e fazer rompimentos econômicos e políticos com a ordem social oligárquica, espalharam-se por todo o país. Entre eles, o tenentismo foi o que mais marcou as mudanças no âmbito das estruturas políticas a partir de 1930. Segundo Romanelli (1999), o tenentismo não possuía uma ideologia definida e suas reivindicações oscilaram entre a necessidade de implantar uma ordem social e econômica capitalista, a modernização das eleições e a implantação de mudanças radicais por meio de um governo nacionalista.

consolidação do novo processo de acumulação capitalista. Como demonstramos anteriormente, o enorme contingente populacional urbano, incrementado pelo êxodo rural do período, cumpria o papel de evitar a concorrência entre os capitalistas pelo uso da mão de obra. A legislação trabalhista complementaria esse desvio da livre concorrência, pois igualava os trabalhadores no mercado reduzindo o preço da força de trabalho por meio do salário mínimo, o que impedia que a livre concorrência acarretasse ganhos para algumas categorias. (OLIVEIRA, 2003). Assim, nivelou as diferentes categorias e os trabalhadores qualificados e não-qualificados, o que, naquele momento, beneficiou a acumulação capitalista e, aparentemente, a classe trabalhadora. Ao não contemplar as relações de produção agrárias, a legislação trabalhista do período representou também uma contrapartida no pacto entre capitalistas rurais e urbanos¹¹⁰ (OLIVEIRA, 2003).

No âmbito da educação, a transição para uma sociedade de caráter urbano-industrial foi marcada pelas disputas entre os setores conservadores, que defendiam uma educação de cunho mais tradicional e elitista, e os setores modernizadores, que defendiam a ampliação do acesso à educação pública para as massas e um ensino mais adequado às demandas nacionais¹¹¹. A conjunção dessas perspectivas nas políticas públicas educacionais do período caracterizou a ambiguidade e a dualidade do sistema público de ensino no Brasil desde então. Além disso, as políticas educacionais do período tiveram como uma característica marcante o objetivo de difundir a perspectiva nacionalista, conforme analisaremos no Capítulo 3.

Entretanto, o fato de o desenvolvimento interno se dar prioritariamente em função do contexto externo, como demonstramos anteriormente, contribuiu para a reprodução do conservadorismo reacionário voltado a alterar apenas a composição dos poderes políticos e não as estruturas sociais, embora muito se fale em revolução e rupturas, como destaca Vieira (2007) ¹¹².

¹¹⁰ Corroborando com o que demonstramos no capítulo anterior, Oliveira (2003) afirma que esse aspecto da legislação trabalhista do período contribuiu para a continuação de um processo de acumulação primitiva que conservou distintos modos de produção, um 'arcaico' e um 'moderno', sem configurar um antagonismo entre ambos. Esse foi um dos principais aspectos que caracterizou a especificidade do modelo brasileiro de desenvolvimento capitalista.

¹¹¹ Uma dessas demandas, contemplada na Constituição de 1937, artigo 129, expressa o caráter do ensino nacional no período ao afirmar explicitamente que o ensino profissional deveria se destinar às classes menos favorecidas.

¹¹² Na América Latina, segundo o autor, são exceções do caráter conservador citadas as revoluções mexicana, cubana e sandinista (VIEIRA, 2007).

Ao analisar esse aspecto, Fernandes (1975) avalia que o período desenvolvimentista resultou em uma complexificação do padrão de dominação, pois a renovação dos vínculos de subordinação ao exterior passou a depender de uma articulação parcialmente espontânea e parcialmente programada entre economias, sociedades e culturas com desenvolvimento desigual. Segundo o mesmo autor, esse processo implicou algumas especificidades que caracterizam a luta de classes nos países dependentes a partir do ‘imperialismo total’¹¹³, entre elas: a relação siamesa entre a burguesia nacional e a burguesia externa e a universalidade de processos de autodefesa do capitalismo que impedem que o regime de classes aja no sentido de preservar certos fluxos democráticos.

Nesse contexto, Fernandes (2012) alerta que a revolução dentro da ordem possui um conteúdo distinto daquele que assumiu na história dos países capitalistas centrais, uma vez que

as classes burguesas não se propõem às tarefas históricas *construtivas*, que estão na base das duas revoluções, a nacional e a democrática; e as classes trabalhadoras têm de definir por si próprias o eixo de uma revolução burguesa que a própria burguesia não pode levar até o fundo e até o fim, por causa de vários fatores (a persistência de estruturas coloniais e neocoloniais que afetam as relações de produção, a distribuição e o consumo; a aliança com burguesias externas imperialistas; o medo permanente de deslocamento, que atormenta os setores nacionais da burguesia – diante dos deserdados da terra e do proletariado, mas também, diante dos centros imperiais) (FERNANDES, 2012, p. 49).

Com isso, o que se observa é a tendência de aliança entre os grupos modernizadores e as oligarquias¹¹⁴, de modo a manter a centralização do poder e o conservadorismo reacionário¹¹⁵. Assim, os grupos modernizadores, nos quais na década de 1930 se encontravam os defensores do nacional-desenvolvimentismo,

¹¹³ Com a expansão de grandes empresas corporativas pelo planeta, o imperialismo torna-se hegemônico e se expande para os diferentes âmbitos da vida social, combinando-se às diferentes expressões culturais.

¹¹⁴ Trata-se de grupos de famílias que controlam os instrumentos de decisão no campo econômico, político, social, cultural e intelectual, mantendo, assim, a centralização do poder.

¹¹⁵ No contexto latino-americano, um aspecto fundamental que marcou a constituição política dos Estados capitalistas foi a ampla exclusão dos povos originários e dos negros em relação às condições democráticas. Segundo Vieira (2007), nesses contextos, o Estado de direito está instalado em sociedades pouco democráticas, o que constitui um sério risco, pois, o que garante a estabilidade dos Estados de direito são as sociedades democráticas. Fernandes (1975) também enfatiza esse aspecto ao afirmar que a institucionalização do poder nos países periféricos é realizada com a exclusão do povo e com o sacrifício de um estilo democrático de vida. Um exemplo da exclusão dos povos originários na política institucional latino-americana é o fato de que apenas em 2006 um indígena chegou ao mais alto cargo do executivo nacional de um país: Evo Morales, na Bolívia.

tendem a compor com essas oligarquias, utilizando-se de seus meios de controle social e de seu patrimonialismo em troca do reconhecimento do valor da modernização. Por sua vez, as oligarquias têm demonstrado práticas ecléticas como a defesa da propriedade privada da terra e a administração do país com base no modelo empresarial, ao mesmo tempo que na política têm se oposto à democracia de qualquer natureza, “pregando o controle da ignorância das massas, por intermédio de técnicas tradicionalmente opressivas e violentas” (VIEIRA, 2007, p. 94).

Um exemplo desse processo foi o caráter híbrido assumido pelo novo governo provisório que, por meio de uma aliança com os tenentistas, tentou equilibrar os interesses das oligarquias agrárias e dos capitalistas industriais, entrando em colapso após um curto período. A duplicidade das ações do governo somente serviu para o descontentamento da esquerda, que em 1935 tentou um movimento aniquilado pelo governo, e da direita, representada pela Ação Integralista, de caráter fascista, que com a derrota do movimento de esquerda radicalizou seus posicionamentos.

Foi nesse contexto que se efetivou o Golpe de 1937¹¹⁶, pelo qual seus apoiadores afirmavam tentar resolver os radicalismos de direita e de esquerda que emergiam no âmbito político.

O “Estado Novo” que daí surgiu foi um golpe não só nos dois movimentos políticos [...], mas também nos interesses latifundiários. A maioria da burguesia, no entanto, recebeu o golpe com simpatia. Ele teve o apoio das forças armadas e deu a Getúlio Vargas amplos poderes para realizar o remanejamento da estrutura do Estado que a Revolução de 1930 vinha reivindicando. A política liberal do Governo é substituída por um dirigismo estatal, que favoreceu a indústria (ROMANELLI, 1999, p. 50).

A partir de então, a burguesia industrial foi o grupo que conquistou importantes posições de poder no período do governo Vargas, diante do significativo apoio do Estado ao desenvolvimento industrial que Dutra, governo que o sucedeu, teve dificuldades para retroceder (ROMANELLI, 1999)¹¹⁷.

¹¹⁶ O governo ditatorial de Vargas se estendeu até 1945, quando retornou ao poder através do voto popular e governou até 1954.

¹¹⁷ Existe uma divergência entre estudiosos sobre quais setores teriam sido mais beneficiados com o golpe de 1937. Em nossas análises, concordamos com aqueles que afirmam que o golpe de 1937

Diante da exclusão dos trabalhadores do campo nas políticas do governo Vargas, as lutas camponesas marcaram significativamente o período entre as décadas de 1930 e 1950. Segundo Martins (1995, p. 10),

[...] camponeses de várias regiões do país começaram a manifestar uma vontade política própria, rebelando-se de vários modos contra seus opressores, quebrando velhas cadeias, levando proprietários de terras aos tribunais para exigir o reparo de uma injustiça ou o pagamento de uma indenização; organizando-se em ligas e sindicatos; exigindo do Estado uma política de reforma agrária; resistindo de vários modos a expulsões e despejos; erguendo barreiras e fechando estradas para obter melhores preços para seus produtos.

Ainda assim, devido ao amplo populismo de Vargas, a aliança da burguesia industrial com as camadas populares urbanas não teve dificuldades em garantir novamente a eleição de Vargas, que havia se tornado o símbolo do nacionalismo. No entanto, a tendência acentuadamente nacionalista de base populista e a campanha do petróleo¹¹⁸ levaram à crescente pressão para que Vargas abdicasse do governo por parte de grupos interessados em alianças com o capital internacional, o que acabou motivando-o ao suicídio em 1954 (ROMANELLI, 1999).

A luta ideológica pelos rumos do desenvolvimento do país a partir de então foi marcada pelo acirramento da disputa entre as tendências da corrente nacionalista e dos grupos que defendiam maior compromisso com o capital internacional. Nesse contexto, a proposta de um novo projeto desenvolvimentista garantiu a eleição de Juscelino Kubitschek por meio da coalizão entre o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) contra o candidato da União Democrática Nacional (UDN), que era mais ligada aos interesses do capital internacional (ROMANELLI, 1999).

Entretanto, para manter a unidade política entre diferentes frações capitalistas, seu governo combinou o impulso para a implantação da indústria pesada, com as novas formas de entrada de capital internacional no Brasil através da implantação de multinacionais. Como apontamos no capítulo anterior, para isso o

representou a união de forças entre o setor moderno, o arcaico e o capital internacional contra os interesses dos trabalhadores, como procuramos demonstrar ao longo deste capítulo.

¹¹⁸ Nesse período, ocorria a campanha do petróleo, que representava uma ação de oposição à regulamentação que Dutra tentara aprovar no Congresso, abrindo mão do monopólio estatal na exploração do petróleo. Dois anos depois da posse de Vargas, em 1953, a Petrobras se tornou lei e foi garantido o monopólio da pesquisa e da exploração do petróleo para o Estado brasileiro.

governo de JK precisou ampliar o endividamento externo a partir da associação com o capital estrangeiro, sobretudo por meio da importação de tecnologia. Com isso, como destaca Oliveira (2003), o capital estrangeiro passa a dominar os ramos dinâmicos da economia brasileira e o seu processo de expansão.

Concordamos com Oliveira (2003) quando afirma que no âmbito da política isso não constitui um processo de desnacionalização da tomada de decisões, pois o que ocorre é uma compatibilidade maior entre os interesses do capital interno com o capital externo, o que não exclui o papel das opções das classes capitalistas internas. Desse modo, especialmente a partir do período desenvolvimentista, a aliança entre capital nacional e internacional no plano econômico vai também se expressar mais claramente no direcionamento das ações do Estado.

Entretanto, é possível observar que a tentativa de combinar no plano político interesses, que por vezes são antagônicos no plano econômico, tem gerado dificuldades no desenvolvimento das instituições políticas brasileiras e se expressa na instabilidade de seu caráter democrático. O governo de JK foi um exemplo desse processo. Ao procurar combinar o modelo populista de Vargas, que se baseava na política de massas, com a abertura ao capital estrangeiro acentuou as disputas entre as diferentes frações de classe no plano político e no plano econômico. Com isso, o governo de JK resultou na destruição do populismo, a ponto de não haver bases para os governos que o seguiram, como, segundo Romanelli (1999), observa-se no governo de Jânio Quadros, que permaneceu apenas sete meses no governo.

O governo de seu sucessor, João Goulart, foi caracterizado por uma maior radicalização entre esquerda e direita, como ainda não havia sido vivenciada no Brasil. A esquerda teve uma influência importante em seu governo, porém, ao mesclar o populismo e a política de massas, João Goulart acabou alarmando os latifundiários e a burguesia industrial. Além disso, não contava com o apoio das forças armadas e as bases populares ao seu governo não eram sólidas, inclusive a esquerda, que se apresentava descontente com sua política dúbia. Todos esses fatores, somados aos fatores econômicos que analisamos no capítulo 1.2, culminaram com o golpe civil-militar de 1964.

Ainda que em um contexto de ampla repressão, como expõe Paludo (2001), a partir desse período se observa uma intensificação das tentativas de organização autônoma dos trabalhadores rurais e urbanos. O Cinema Novo, o Movimento de

Educação de Base (MEB), os Centros de Cultura Popular (CPCs), o Movimento de Cultura Popular (MCP), entre outras iniciativas, são exemplos das estratégias que contestavam a direção dada pelas forças hegemônicas nas relações entre Estado e sociedade civil (PALUDO, 2001).

Evitar a expansão dessas iniciativas foi um dos objetivos das políticas públicas educacionais do período que, desde a criação da Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), após a Segunda Guerra Mundial, difundiam os ideais de ‘democratização’ e a preocupação com a expansão quantitativa da educação a cargo do Estado (NORONHA, 1994). Nesse mesmo sentido atuaram as iniciativas originadas a partir do acordo MEC/USAID.

Foi também nesse período que, sob a influência da ‘Teoria do Capital Humano’¹¹⁹, a educação formal passou a ser pensada como forma de qualificar a força de trabalho, conforme explícito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que estimulou a expansão dos cursos profissionalizantes de nível médio para as classes ‘desfavorecidas’.

Como se observa, as políticas educacionais do período tiveram como um de seus objetivos a desmobilização das iniciativas de organização popular. No mesmo sentido, a atuação estatal procurou conter as lutas camponesas após o Golpe Civil Militar de 1964. O Estatuto da Terra, aprovado no mesmo ano, possibilitou que o governo federal passasse a administrar institucionalmente as reivindicações camponesas, controlando a distribuição de terras (MARTINS, 1995)¹²⁰. Martins (1995) destaca que com isso o Estado desarticulou outras formas de organização e abriu caminho para a sindicalização.

O Estatuto da Terra de 1964 é um exemplo de como as conquistas no âmbito do Estado são limitadas no sentido de promover a emancipação da classe

¹¹⁹ Theodoro Schultz, no final da década de 1950 e início da de 1960, elaborou o conceito de ‘capital humano’ para explicar as diferenças de desenvolvimento entre nações e desigualdades entre os indivíduos. De acordo com sua teoria, que ficou conhecida como Teoria do Capital Humano, a educação relaciona-se com o mercado e a produção econômica, podendo impulsioná-los a partir do estímulo à formação técnica. O investimento em capital humano seria a solução para o subdesenvolvimento e as desigualdades internacionais, regionais e individuais (FRIGOTTO, 2012).

¹²⁰ Martins (1995) constata que o governo militar, a partir do Estatuto da Terra, passa a controlar duas tendências aparentemente contraditórias: uma política deliberada de concentração fundiária e constituição de grandes empresas no campo e uma política de redistribuição de terras em lugares nos quais as tensões sociais representam um perigo para a segurança nacional. Como destaca Martins (1995), foi nesse contexto que as lutas camponesas se intensificaram a partir dos anos 1950 e a liga camponesa e o sindicato passaram a ser suas formas mais importantes de organização. O autor enfatiza que a luta pela terra foi e é uma constante na história do campesinato brasileiro.

trabalhadora. Como explicitou Marx (2009b) ao analisar a ‘questão judaica’ em 1844, os limites da formalização de direitos por parte do Estado se expressam por sua própria constituição na sociedade de classes. Segundo Marx (2009b, p. 49 e 50), o Estado, para se constituir como universalidade e se colocar acima das classes sociais, precisa suprimir os elementos particulares que caracterizam a sociedade. Contudo, essa universalidade é apenas a aparência formal do Estado e não sua essência, uma vez que ele institui apenas de modo formal a igualdade entre os homens, quando na realidade torna livre a atuação da propriedade privada que, segundo Marx (2009b), é o próprio pressuposto da constituição do Estado¹²¹.

Nessa perspectiva, a emancipação política não é a emancipação real do homem, pois não elimina as contradições de sua vida material, pelo contrário, ao declarar a igualdade formal dos homens em relação à política, o Estado capitalista tem como pressuposto a reprodução de sua desigualdade na esfera material (MARX, 2009b).

A exposição de Marx (2009b) permite compreender que a conquista de direitos democráticos na sociedade capitalista não deve constituir o objetivo final da luta das classes trabalhadoras, uma vez que esses não constituem sua emancipação enquanto classe. Para que seja favorável à classe trabalhadora, a conquista desses direitos deve favorecer o seu avanço no sentido da superação de sua condição de explorada, precisa contribuir para o acúmulo de forças que resultem em rupturas estruturais necessárias à sua emancipação enquanto classe. Do contrário, a conquista de direitos tende a se reduzir a uma ‘melhor’ inserção ou ‘adaptação’ dos trabalhadores às relações exploradas, o que reforça o poder de dominação da classe capitalista. Esse é um aspecto fundamental para a análise dos limites e das contribuições que o projeto de formação dos trabalhadores proposto pelo Estado pode apresentar para a classe trabalhadora.

¹²¹ Assim, Marx (2009b, p. 50-51) expõe que é “somente enquanto oposição entre a vida genérica e a vida material do homem que o Estado político se completa [...]” e que, “O Estado suprime, à sua maneira, a diferença do nascimento, do estado [social, Stand], da cultura, da ocupação [profissional, Beschäftigung], quando declara diferenças não políticas o nascimento, o estado, a cultura, a ocupação, quando (sem atender a estas diferenças) proclama cada membro do povo participante por igual da soberania popular, quando trata todos os elementos da vida popular real do ponto de vista do Estado. Não obstante, o Estado deixa atuar a propriedade privada, a cultura, a ocupação, à maneira delas (i.e., como propriedade privada, cultura, ocupação) e fazer valer a sua essência particular. Muito longe de suprimir essas diferenças fáticas, ele só existe antes no pressuposto delas, ele só se sente como Estado político, e só faz valer a sua universalidade, em oposição a esses seus elementos” (MARX, 2009b, p. 49-50).

Segundo Fernandes (2012) a luta de classes é suscetível de várias adaptações, mas não deve nunca ser parada ou extinta especialmente pela adesão ou defesa da forma burguesa de democracia¹²². Entretanto, Fernandes (2012) esclarece que, embora seja ilusório supor que as classes subalternas possam elevar suas lutas a um patamar revolucionário seguindo o modelo burguês de democracia, não podem prescindir de uma forma concreta de democracia real em seu movimento histórico. O autor explica:

A democracia não é só um valor supremo ou um fim maior. Ela também é um meio essencial; e, no caso das rebeliões dos destituídos e oprimidos sob o capitalismo, um meio essencial *sine qua no*: a ordem capitalista não é negada somente depois da conquista do poder. O deslocamento da supremacia burguesa e a necessidade da conquista do poder exigem uma democratização prévia extensa e profunda, de *natureza proletária*, das organizações operárias de autodefesa e de ataque. O que entra em jogo, portanto, não é ou democracia ou revolução proletária. Essa alternativa é falsa e desde que o proletariado tenha condições para se lançar ativamente à dinamização da luta de classes, ele põe em equação histórica uma forma política de democracia que as classes burguesas não podem endossar e realizar [...] (FERNANDES, 2012, p. 73-74).

A distinção entre a forma burguesa de democracia e a democracia que contribui substantivamente para o avanço do movimento da classe trabalhadora é, portanto, um elemento fundamental para as lutas sociais e para a análise das políticas públicas. No contexto da ditadura civil-militar no Brasil, o anseio pela democratização dos direitos políticos desviou, em grande medida, o foco da luta da classe trabalhadora pelas reformas estruturais¹²³. O caráter ambíguo do Estado e de suas políticas públicas no período do nacional-desenvolvimentismo contribuíram para minimizar as demandas dos movimentos sociais populares. O agravamento da

¹²² Lenin (2007), ao enfatizar os limites da democracia na república burguesa, afirma que a democracia cumpre um importante papel durante a ditadura do proletariado, como elemento na quebra do sistema de exploração de uma classe por outra. Entretanto, destaca que, somente em uma sociedade em que sejam suprimidas as classes sociais, a democracia como exercício pleno da liberdade será possível. Lenin (2007) entende a democracia como uma etapa importante na conquista da igualdade real, porém, uma etapa que precisa ser superada e não a conquista final da classe trabalhadora.

¹²³ Para Fernandes (2012), nas economias centrais, a burguesia não só aprendeu a conviver com a luta de classes como também subjugou as lutas dos movimentos socialista e comunista, forçando-os a definir seu eixo político como a defesa da democracia burguesa. Assim, “Do abandono do internacionalismo proletário passou-se ao socialpatriotismo e, deste, à renegação do aprofundamento da luta de classes e da revolução proletária, como se a ordem social competitiva pudesse chegar a um estágio de confraternização de classes sociais antagônicas.” (FERNANDES, 2012, p. 69). Esse fato é explícito no projeto neodesenvolvimentista, como procuramos demonstrar.

desigualdade social no período neoliberal foi um elemento que também contribuiu nesse sentido, como procuraremos demonstrar no subcapítulo seguinte.

2.2 Estado e luta de classes no contexto da ortodoxia neoliberal: implicações para a política pública educacional

A adesão do Estado brasileiro ao projeto neoliberal já era sinalizada em algumas políticas dos governos militares desde meados da década de 1960, conforme explicitamos em capítulo anterior. Entretanto, foi a partir da abertura democrática em 1984, com os governos Sarney, Collor e Itamar Franco, que se efetivou a reorganização do Estado de acordo com os pressupostos neoliberais, principalmente por meio de políticas de ajuste fiscal e da privatização de estatais. Por sua vez, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que se inicia em 1994, além de dar continuidade a essas políticas, consolidando a reforma do Estado na perspectiva neoliberal, promoveu uma maior racionalização e modernização de sua gestão de acordo com os moldes da ‘Nova Gestão Pública’¹²⁴.

O governo FHC, que durou dois mandatos (1995-2002), foi marcado pela conquista da estabilidade econômica a partir do Plano Real, pela introdução de um modelo de gestão assentado na descentralização, pelas privatizações de estatais e pelas políticas sociais como o Bolsa Escola, que mais tarde se tornaria o Bolsa Família. De modo geral, as políticas neoliberais de FHC foram inspiradas nas experiências de Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos Estados Unidos.

Apesar de apresentarem distinções, os governos de Thatcher e Reagan seguiram ações comuns, como a contração da emissão monetária, a elevação das taxas de juros, a redução dos impostos sobre rendimentos altos, bem como impuseram uma nova legislação sindical, privatizaram estatais e cortaram gastos sociais (ANDERSON, 1995). Foi a partir de seus governos que o neoliberalismo, que desde a década de 1940 e início de 1950 havia emergido no plano teórico, pautado

¹²⁴ A ‘Nova Gestão Pública’ é um modelo de gestão muito difundido desde a década de 1980. Fundamentada na racionalidade instrumental e técnica, visa o atendimento das demandas com o uso mínimo de recursos e com a máxima eficiência administrativa, ou seja, tem por objetivo fazer mais e melhor com menos. A ‘Nova Gestão Pública’ busca também reconfigurar o comprometimento e a responsabilização dos sujeitos, que passam a ser considerados ‘colaboradores’. Como se observa, é um modelo de gestão adequado ao estágio da acumulação flexível.

centralmente na crítica ao Estado intervencionista, conquistou sua hegemonia no plano político-ideológico e, conforme destaca Anderson (1995), passou a influenciar as ações de diferentes governos¹²⁵.

Embora a expansão das políticas neoliberais em âmbito internacional represente uma influência importante para sua implementação nos países periféricos e os acordos internacionais tenham cumprido uma função importante nesse processo¹²⁶, é preciso considerar o papel que também cumpriram os Estados nacionais. Contrariando as perspectivas que apontam um movimento voluntarista de globalização ou de globalização que se impõe irremediavelmente de fora para dentro das nações, Chesnais (1996, p. 34) destaca que

[...] o desaparecimento de certa especificidade dos mercados nacionais e a destruição, para muitos Estados, da possibilidade de levar adiante políticas próprias, não são consequência mecânica da globalização, intervindo como processo “externo”, sempre mais coercitivo, impondo a cada país, a seus partidos e a seus governos uma determinada linha de conduta. Sem a intervenção política ativa dos governos Thatcher e Reagan, e também do conjunto dos governos que aceitaram não resistir a eles, e sem a implementação de políticas de desregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio, o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais não teriam podido destruir tão depressa e tão radicalmente os entraves e freios à liberdade deles de se expandirem à vontade e de explorarem os recursos econômicos, humanos e naturais, onde lhes for conveniente.

Desta forma, o autor enfatiza que as reformas dos Estados nacionais foram fundamentais para a consolidação do projeto neoliberal. Ainda que essas reformas apresentem particularidades de acordo com o contexto de cada país, de modo geral defendiam que a raiz da crise estava no poder excessivo dos sindicatos e do movimento operário por suas pressões pelo aumento de salários e gastos sociais do

¹²⁵ A Guerra Fria, segundo Anderson (1995), foi um impulso significativo para as ideias neoliberais que pregavam também o anticomunismo, o que também contribuiu para fortalecer o predomínio da nova direita na América do Norte e na Europa. O neoliberalismo surgiu como uma reação ao Estado de bem-estar europeu e ao New Deal estadunidense diante da necessidade do modelo capitalista em ajustar o modo de produção, tendo em vista uma maior acumulação. O texto de origem do neoliberalismo foi “O caminho da servidão” de Friedrich Hayek, escrito em 1944. Trata-se de um ataque aos mecanismos de controle do mercado por parte do Estado, vistos como um ataque à liberdade tanto econômica quanto política. Além de Hayek, foram também defensores do neoliberalismo: Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros. Segundo Anderson (1995), a ideologia neoliberal atingiu tanto governos de direita como de esquerda em diferentes regiões do planeta, implicando uma ampla variação de experiências.

¹²⁶ O ‘Consenso de Washington’ é um exemplo do processo de indução externa das políticas neoliberais, como explicitamos em capítulo anterior.

Estado¹²⁷. Para solucionar o problema, os neoliberais indicavam a necessidade de um Estado forte para romper com o poder dos sindicatos e que o Estado não deveria atuar nas intervenções econômicas e nos gastos sociais. Além disso, afirmavam que a estabilidade monetária deveria ser o objetivo maior do governo, mantendo uma disciplina orçamentária, contendo gastos com bem-estar e restaurando a taxa natural de desemprego que, por sua vez, cria o exército de reserva e quebra a atuação dos sindicatos. As reformas fiscais, com a redução de impostos sobre as rendas e os rendimentos mais altos, eram também recomendadas como incentivo aos agentes econômicos (ANDERSON, 1995).

Ao adotar tais medidas, o projeto neoliberal teve profundas implicações na luta de classes do período. Para compreender essas implicações, é importante considerar que, como enfatiza Anderson (1995), o modelo neoliberal, em suas diversas variantes, difere muito do modelo liberal clássico.

Uma dessas diferenças fundamentais se expressa no plano teórico e político e se refere à forma como a igualdade é projetada, o que, ao nosso ver, incidirá na forma de atuação do Estado e no direcionamento e na caracterização de suas políticas. Segundo Vieira (2007), o contratualismo do passado era engendrado na perspectiva da liberdade e da igualdade social, fundamentado na razão¹²⁸ e no direito universal. No neoliberalismo, o novo contratualismo não se inclina a esse compromisso, uma vez que admite a impossibilidade da igualdade na sociedade capitalista¹²⁹. Assim, propõe apenas pôr em ordem a desigualdade, o que configura um novo contrato assentado na perspectiva de minimalismo social, ou seja, equidade sem igualdade. Diferentemente do conceito de igualdade, equidade significa a redução da desigualdade somente quando essa não trazer desvantagens para outros, ou seja, desde que não apresente a possibilidade de alterar a estrutura social desigual. Além disso, a ampliação da desigualdade é vista

¹²⁷ Os neoliberais defendem que os benefícios sociais e os direitos trabalhistas elevam os custos do trabalho e dificultam o crescimento do número de empregos, portanto, pregam a diminuição das contribuições sociais por meio da privatização dos programas de política social.

¹²⁸ Como afirmamos anteriormente, embora não tenha sido esse o objetivo, ao buscar a afirmação das diferenças no âmbito cultural, algumas das teorias da agenda pós-moderna acabaram servindo para justificar a desigualdade no âmbito econômico e político como algo positivo e para o rompimento com a perspectiva racional moderna de busca da igualdade.

¹²⁹ Os defensores do neoliberalismo afirmavam que o igualitarismo, promovido pelo Estado de bem-estar social, destruía a liberdade dos cidadãos e ameaçava a concorrência da qual, segundo eles, depende a prosperidade humana. Assim, afirmavam que a desigualdade é um fator não só positivo como necessário ao desenvolvimento (ANDERSON, 1995).

como mecanismo impulsionador da competição que, segundo os defensores do neoliberalismo, qualifica o sistema (VIEIRA, 2007).

Como afirma Vieira (2007), para a ortodoxia neoliberal, a miséria humana não constitui violação de direitos, pois justifica-se pela falta de aptidão pessoal, desventura ou exclusão do mercado. Isso significa que a perspectiva neoliberal reforça o mito da meritocracia¹³⁰ muito difundido no âmbito das políticas educacionais.

Como destacamos no capítulo anterior, embora o projeto neoliberal afirme que uma de suas distinções em relação ao projeto neodesenvolvimentista está na maior ou menor intervenção do Estado na economia, conforme destacou Katz (2016), o que de fato se difere é a forma como se dá essa intervenção em cada um desses projetos. A atuação do Estado nunca deixou de ser fundamental para a reprodução do modo de produção capitalista. No projeto neoliberal os discursos de não intervenção estatal servem para omitir o financiamento estatal ativo dos capitalistas e para legitimar o desamparo dos desprotegidos.

Esses discursos foram fundamentais para justificar as políticas neoliberais que, como destaca Anderson (1995), atingiram grande parte dos objetivos que se propuseram a alcançar, sobretudo, a ampliação da desigualdade com desemprego em massa e redução de salários.

Entretanto, o neoliberalismo não foi capaz de restaurar as taxas de crescimento com a estabilidade que tinham antes da crise de 1970, uma vez que a desregulamentação financeira criou condições mais propícias para o investimento no setor especulativo e, assim, a recuperação de lucros não resultou em recuperação dos investimentos na produtividade. Com isso, o comércio mundial de mercadorias reais diminuiu e o Estado se viu obrigado a aumentar os gastos sociais (ANDERSON, 1995).

Contudo, mesmo diante de um quadro de profunda recessão que ampliou significativamente a dívida pública de vários países na década de 1990, a ideologia neoliberal não foi afetada significativamente, ao contrário, como afirma Anderson

¹³⁰ Como destaca Souza (2017), em grande medida, o mito da meritocracia se sustenta no rompimento com a perspectiva analítica que se fundamenta na categoria de classe social. Segundo o autor, "sem a ideia de classe e o desvelamento das injustiças que ela produz desde o berço, temos a legitimação perfeita para o engodo da meritocracia individual do indivíduo competitivo" (SOUZA, 2017, p. 84).

(1995), alcançou um grau de êxito que não era sequer esperado por seus fundadores, uma vez que hegemonizou a ideia de que

[...] não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes (ANDERSON, 1995, p. 12).

A hegemonia das ideias neoliberais permeou as políticas públicas, especialmente as políticas educacionais. Peroni (2015, p. 16) destaca que essa hegemonia pode ser percebida em um processo que a autora denomina de “naturalização do possível”, que trata da substituição da ideia de direitos sociais para todos e com qualidade e que passa a priorizar políticas focalizadas, destinadas principalmente às populações consideradas em vulnerabilidade social, como medida “para evitar o caos social”.

Além do caráter assumido pelas políticas públicas do período, os meios de comunicação de massas representaram um reforço importante para a hegemonia das ideias neoliberais ao difundirem a ideia conformista de que não há possibilidade de superação da desigualdade e que, portanto, o possível é apenas amenizar suas consequências mais imediatas. Esses aspectos, somados aos condicionantes econômicos que configuraram o contexto da informalidade, como demonstramos em capítulo anterior, contribuíram para a conformação de uma significativa desmobilização da classe trabalhadora que, de modo geral, passou a atuar em torno de pautas mais específicas e pontuais.

Algumas particularidades do desenvolvimento latino-americano são fundamentais para a compreensão da forma específica que a luta de classes, a reforma do Estado e as políticas públicas assumiram no continente durante esse período¹³¹. Como demonstramos no capítulo anterior, um aspecto importante nesse

¹³¹ Vieira (2007), ao constatar essas particularidades, afirma que o que ocorreu na América Latina a partir das décadas de 1980 e 1990 não pode ser compreendido como um ‘neoliberalismo puro’, mas sim como um ‘neoliberalismo tardio’ que resultou de diretrizes elaboradas por organismos internacionais em conjunto com organismos nacionais, quando o neoliberalismo já havia terminado ou entrado em descrédito nos países centrais. Diferentemente de Vieira (2007), interpretamos que o neoliberalismo latino-americano, assim como outros projetos de desenvolvimento do capitalismo, é resultado do desenvolvimento ‘desigual e combinado’ do sistema, que implica considerar as especificidades de cada contexto, conforme explicitamos com base em Trotsky, no primeiro capítulo.

sentido diz respeito ao fato de a América Latina ter mantido seu papel como exportadora de produtos básicos no mercado internacional. Segundo Katz (2016), esse aspecto reforça a conversão da velha burguesia nacional em burguesia local, pois ela, ao priorizar a exportação, passa a defender políticas que reduzem os custos de produção e exportação em detrimento de políticas que ampliem o consumo¹³².

Outra particularidade do neoliberalismo latino-americano é o fato de surgir como uma reação ao antigo desenvolvimentismo, às lutas anticoloniais e à perspectiva nacionalista, e para isso contou com a adesão das burguesias nacionais. Segundo Katz (2016), os neoliberais atribuem o atraso do desenvolvimento latino-americano ao atraso de certas estruturas, entre elas o Estado. Além disso, afirmam que os padrões culturais tradicionais resultam na dificuldade de emergirem valores característicos do empreendedor contemporâneo.

Assim, no contexto latino-americano, o neoliberalismo, de modo geral, além de contribuir para a negação do socialismo como uma possibilidade histórica e diminuir a influência da esquerda, contribuiu também para a descaracterização do nacionalismo radical¹³³ inspirado na Revolução Cubana e nas lutas anticoloniais que possuem grande importância na resistência popular no continente (KATZ, 2016). Desse modo, “[...] aprofund[ou] uma tradição conservadora de hostilidade com as majorias; retom[ou] o desconhecimento da opressão racial, o preconceito com o indigenismo e a desqualificação dos movimentos populares” (KATZ, 2016, p. 145),

¹³² Katz (2016, p. 29) considera que a inserção do México, do Brasil e da Argentina no G-20 marca um salto na relação das burguesias nacionais com o capital estrangeiro, entretanto, ressalta que se trata de uma cooperação antagônica, que combina o estreitamento das relações com a manutenção das diferenças entre o “sócio maior do norte” e o “empresário menor do sul”. Além disso, destaca que se consolida uma subordinação maior da burguesia nacional ao capital estrangeiro, que exige a renúncia da primeira em realizar transformações progressistas.

¹³³ Segundo Katz (2016), o neoliberalismo equiparou as diferentes perspectivas de nacionalismo presentes na América Latina, advertindo que o nacionalismo seria um reduto de lideranças corruptas e atribuindo um conteúdo reacionário a todo e qualquer nacionalismo. Ao não fazer a distinção entre o nacionalismo conservador e os nacionalismos anti-imperialistas, a perspectiva neoliberal visa sufocar as tradições anticolonialistas. Como já demonstrara Trotsky (1969) em seus *‘Textos sobre América Latina y la Cuestión Nacional’*, é preciso distinguir os tipos de nacionalismos, aqueles que se alinham com o imperialismo e aqueles que defendem a autodeterminação nacional como forma de enfrentamento ao imperialismo, como as lutas anticoloniais também citadas por Katz (2016). Segundo Trotsky (1969, p. 243), *“denegar el derecho de las naciones a la autodeterminacion equivale, en efecto, a ofrecer ayuda y alivio a los imperialistas contra sus colonias y, em general contra todas las nacionalidades oprimidas”*.

fortalecendo a visão do colonialismo como processo civilizatório de povos bárbaros¹³⁴.

Esses fatores, além da reestruturação produtiva que se iniciou nos anos 1980, contribuíram para a perda de força política da classe trabalhadora, o que, especialmente no Brasil, distanciou ainda mais a possibilidade de ruptura com a via passiva, dificultando a realização e a luta por reformas radicais (OLIVEIRA, 2003) e ampliando a confiança da esquerda na possibilidade dessas reformas por meio da institucionalidade.

No entanto, mesmo nesse contexto desfavorável para as lutas populares, o período neoliberal, especialmente a década de 1990, contou com significativos movimentos de resistência no Brasil. Os movimentos sociais do campo, especialmente, estiveram à frente de mobilizações que, além da luta pela terra, incorporaram pautas como a luta contra os transgênicos, contra o uso de agrotóxicos, pela soberania alimentar, pelos direitos das mulheres, pela preservação ambiental, pelo direito de acesso à educação pública, entre outras.

Além do MST, vinculado à Via Campesina,¹³⁵ outros importantes movimentos sociais contribuíram para um redimensionamento do debate político, teórico e social na América Latina nesse período, como os Zapatistas no México, os indígenas na Bolívia, os Pachakutik no Equador, entre outros. As ações desses movimentos pautaram-se pela defesa do protagonismo popular e pelo enfrentamento às formas de espoliação dos camponeses diante das políticas sugeridas pelo BM, pelo FMI e pela OMC para a América Latina (SANTOS, 2016).

Cabe destacar que foi também o período de ampliação da atuação política via institucional por parte dos grandes proprietários de terra no Brasil, que desde o período do Império combatem as diferentes organizações dos trabalhadores utilizando-se das políticas e dos regulamentos do Estado como importantes elementos para isso. Um exemplo da organização dos ruralistas para a determinação das políticas que favorecem ao agronegócio na atualidade é a União

¹³⁴ Como exemplo desse processo, Katz (2016) cita o sufocamento da tradição combativa de Tupac Katari na luta indigenista contra o colonialismo e da retomada do indigenismo atual pelas demandas de igualdade política e cultural dos povos andinos.

¹³⁵ A Via Campesina, originada em 1992 durante o 'Congresso da União Nacional de Agricultores e Pecuaristas (Unión Nacional de Agricultores y Granaderos – UNAG)' na Nicarágua, é uma organização internacional composta por diversos movimentos sociais camponeses e tem por objetivo articular em nível internacional as ações dos povos do campo.

Democrática Ruralista (UDR) que, criada em 1985, tem se encarregado, junto aos diferentes governos brasileiros da estratégia, de nomear seus representantes para ministros dos setores estratégicos para o agronegócio e para a defesa do direito à propriedade¹³⁶ (SANTOS, 2016).

Além disso, desde a abertura democrática, tem sido eleito um número significativo de deputados e senadores representantes do agronegócio, a popularmente denominada bancada ruralista¹³⁷. A agenda política dos ruralistas tem como principais bandeiras a defesa do perdão de dívidas do agronegócio, a expansão de terras agricultáveis em oposição à ampliação de reservas indígenas e de reservas ambientais, entre outras políticas de financiamento público e isenções fiscais. A atuação dos ruralistas tem apresentado forte influência nas políticas estatais voltadas para o campo.

Conforme destaca Santos (2016), as políticas do governo FHC, algumas delas orientadas e financiadas pelo BM, como o PRONAF, o Programa ‘Novo Mundo Rural’ e o ‘Cédula da Terra’¹³⁸, além de exemplificar a influência hegemônica do paradigma do capitalismo agrário no projeto de desenvolvimento do campo, como demonstramos anteriormente, representaram uma nova relação entre Estado e movimentos sociais. Ao implementar a política de compra e venda da terra para os trabalhadores, essas políticas visam acabar com as ocupações de terra que estavam se expandindo naquele período, ao mesmo tempo que buscam criminalizar os movimentos sociais¹³⁹, inibindo formas de atuação combativas.

¹³⁶ Como exemplos, Santos (2016) cita a nomeação de Antônio Cabrera para ministro da agricultura no governo Collor e de Kátia Abreu para o mesmo ministério no período do governo Dilma. Poderíamos citar ainda a nomeação de Blairo Maggi para o ministério da agricultura durante o governo de Michel Temer (2016-2019) e Tereza Cristina da Costa Dias, que assumiu o ministério em 2019.

¹³⁷ Nas eleições de 2018, houve uma redução no número de deputados e senadores da banca ruralista eleitos ou reeleitos. No entanto, essa continua sendo uma das bancadas mais numerosas e influentes na câmara federal e no senado.

¹³⁸ O governo FHC, pressionado pelas crescentes manifestações dos movimentos camponeses, especialmente após os massacres de Corumbiara em 1995 e de Eldorado dos Carajás em 1997, instituiu programas de crédito e assistência técnica para os trabalhadores rurais. Especialmente a partir do seu segundo mandato, suas políticas voltadas ao meio rural buscaram transformar os pequenos produtores em ‘empreendedores rurais’, de modo a integrarem-se à competitividade do mercado. Para tanto, os programas ‘Novo Mundo Rural’, ‘Banco da Terra’ e ‘Cédula da Terra’ constituíram medidas de contenção dos conflitos agrários, pois buscaram transferir a reforma agrária do âmbito dos embates políticos para o âmbito do mercado.

¹³⁹ O processo de criminalização dos movimentos sociais tem se apresentado pelas práticas de perseguição e prisão arbitrária de lideranças sociais, a judicialização das ações dos movimentos sociais, a grande campanha de desqualificação das ações de resistência caracterizadas como atos de terrorismo nas mídias de massa, entre outras práticas que não apenas constroem um ideário

A implementação de políticas públicas focalizadas, atendendo as demandas específicas de determinados movimentos sociais, foi também uma das estratégias do Estado para a quebra das resistências no período. Assim, especialmente a partir das políticas sociais características desse período, ampliou-se o caráter de controle social da atuação do Estado (VIEIRA, 2007)¹⁴⁰.

Para Vieira (2007), essas políticas apresentam limites, não apenas pelo fato de que são planejadas e implementadas como programas tópicos, focalizados, descontínuos, fragmentados, incompletos e seletivos, mas, sobretudo, por sua relação com a formação social e econômica da América Latina que não permite uma participação efetiva de grande parte da população nos rendimentos da produção e que tem firmado o princípio de privilégio no lugar de igualdade. As políticas sociais passam a ter uma maior articulação com as políticas econômicas¹⁴¹ e são direcionadas a cuidar momentaneamente de demandas focalizadas, sem assegurar as condições mínimas de vida para as pessoas e, sobretudo, sem interferir de modo efetivo na superação da desigualdade.

Com isso, no período se reproduziu o caráter formal da democracia latino-americana, desvinculada da consolidação de direitos sociais e políticos e que, portanto, configura uma participação apenas ilusória por parte da maioria da sociedade (VIEIRA, 2007).

Nesse contexto, especialmente a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, consolida-se uma nova forma de associativismo no Brasil. Como destaca Gohn (2000), é o período em que o “terceiro setor” emerge como representação da sociedade civil, englobando diferentes movimentos e organizações sociais com interesses diversos. Com esse terceiro setor se consolidou “[...] um tipo

pejorativo em torno dos movimentos sociais populares, como justificam a repressão estatal. Esse é um fator que dificulta as alianças entre frações da classe trabalhadora na luta pela terra.

¹⁴⁰ Segundo Vieira (2007), muitas dessas políticas, especialmente as de renda mínima, configuram o reconhecimento de que os beneficiários podem ficar por muito tempo ou permanentemente fora do mercado formal de trabalho, consolidando a separação entre os trabalhadores com emprego fixo, os desempregados e os subempregados. Embora consideremos a importância que as políticas sociais apresentam para a melhoria das condições imediatas de vida dos sujeitos, em nossa pesquisa abordamos a relação dessas políticas com o projeto hegemônico de desenvolvimento e seu impacto na conformação das classes trabalhadoras.

¹⁴¹ Para Vieira (2007), a política econômica e a política social são indissociáveis, distinguindo-se apenas formalmente. Ambas estão intimamente relacionadas com a evolução do capitalismo e se vinculam aos objetivos da acumulação do capital e com as contradições específicas de cada contexto. A política social, segundo Vieira (2007), consiste na estratégia governamental expressa pelas formas de relações jurídicas e políticas; é uma forma de expressar as relações sociais, cujas raízes estão no mundo da produção.

de associativismo que atua no nível do poder local e suas organizações se definem com fim público sem fins lucrativos” (GOHN, 2000, p. 21). Trata-se de um associativismo que não deriva de processos de mobilização de massas, mas sim de mobilizações pontuais (GOHN, 2000). Assim, no contexto das lutas sociais passam a predominar as pautas mais específicas, que nem sempre se embasam nas questões de classe e, de modo geral, começam a focar temas mais relacionados à afirmação das diferenças.

Diante da fragmentação das lutas populares, as políticas educacionais estiveram articuladas principalmente com a reforma do Estado e com o ajuste estrutural da economia em curso no período. Seguindo o ideário neoliberal, as reformas na educação pública brasileira, na década de 1990, aderiram às orientações da Conferência de Jontiem na Tailândia (1990)¹⁴², que prescreveu medidas para a América Latina e Caribe no sentido de subordinar suas políticas educacionais às demandas do capital internacional e às necessidades da reestruturação produtiva (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000). Além da Conferência, que teve como resultado o Relatório Delors¹⁴³, o Banco Mundial, no mesmo período, recomendava a adequação dos sistemas de ensino latino-americanos de modo a formar para o trabalho simples e para as funções técnicas de nível médio. Essas orientações, seguidas pelas políticas educacionais brasileiras no período, justificam a prioridade para a Educação Básica.

Como afirma Neves (2000), esse aspecto confirma a inserção dependente do Brasil no comércio internacional, além de explicitar que boa parte do setor

¹⁴² A ‘Conferência Mundial de Educação Para Todos’, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, foi financiada pela UNESCO, pela UNICEF, pelo PNUD e pelo BM. O evento reuniu agências internacionais, organismos não governamentais, diversas entidades e associações e representantes de governos de vários países, em uma tentativa de conformar o consenso sobre os pilares da Educação Básica, especialmente para os países periféricos do capitalismo, como forma de ajustar sua inserção no mundo globalizado (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000).

¹⁴³ O redirecionamento do papel da educação designado pelos organismos multilaterais, em parte, deve-se à divulgação do *Relatório Delors*, documento produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI entre os anos de 1993 e 1996. Segundo o documento, o ideal de progresso trouxe apenas desilusões à grande parte da população mundial pelos fenômenos do desemprego e da exclusão social acirrados pelo processo de reestruturação produtiva desse período. Como principais tensões a serem resolvidas no próximo século, o documento destaca: “[...] tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias da informação –, mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000, p. 65-66).

exportador brasileiro naquele período exigia pouco da força de trabalho em termos de conhecimentos necessários para sua qualificação e para o aumento da produtividade. Assim, as estratégias de superexploração nesse setor eram combinadas aos baixos padrões de escolaridade da ampla maioria da população, ao mesmo tempo em que a utilização de novas tecnologias e de novas formas de organização da produção e do trabalho exigia maiores níveis de escolaridade para a qualificação da força de trabalho de uma pequena parcela (NEVES, 2000). Como veremos de forma mais detalhada em capítulo posterior, as mudanças no âmbito da qualificação da força de trabalho no período se pautaram pelo objetivo de adequação ao contexto de maior flexibilidade. Dessa forma, a reconfiguração da Teoria do Capital Humano e os preceitos da empregabilidade fundamentaram as justificativas das reformas.

Assim, entre os aspectos comuns das políticas educacionais da década de 1990, Oliveira (2009) destaca os objetivos de fortalecer os vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio tendo em vista a melhoria da economia; melhorar o desempenho dos estudantes nas habilidades relacionadas ao emprego; obter um controle maior sobre o currículo e a avaliação por parte do Estado; reduzir os custos com a educação pública; aumentar a participação da comunidade nas decisões da escola com maior abertura também para os interesses do mercado¹⁴⁴.

Oliveira (2009) enfatiza que a grande marca dessas reformas foi a descentralização e a flexibilização administrativa, financeira e pedagógica que resultaram em um repasse de responsabilidades para o nível local, atribuindo o êxito ou o fracasso do ensino público à participação dos diferentes sujeitos na gestão escolar. Com isso, estabeleceu-se uma nova forma de controle dos processos, parecida ao que ocorreu em outros países da América e Europa. Oliveira (2009, p. 202) explica:

¹⁴⁴ Segundo Evangelista (2012), o governo FHC venceu as disputas relativas à LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e ao Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), conseguindo imprimir em ambas a perspectiva neoliberal para as políticas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394/96, expressou a reestruturação proposta pelas diferentes políticas públicas do período, promovendo mudanças na organização escolar, na redefinição de currículos, na avaliação, na gestão e no financiamento do ensino público, nos moldes da acumulação flexível.

Ao mesmo tempo em que descentraliza as ações de implementação (e com elas recursos financeiros, autonomia orçamentária, contratos por meio de metas e compromissos a serem atingidos), põe em prática novas formas de controle e vigilância, de auto verificação, muitas vezes com base na cobrança dos resultados que foram prometidos por meio da fixação de objetivos e metas pelos próprios envolvidos.

Foi nesse sentido que no período se deu continuidade ao SAEB¹⁴⁵ e se ampliou o sistema de avaliação externa com a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC) em 1995, atualmente denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que avalia o Ensino Superior, e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também no ano de 1995. Desse modo, o governo FHC alinhou seu programa de educação com as diretrizes seguidas por outros países que adotaram as avaliações externas como forma de aferição da qualidade da educação e indução de mecanismos de responsabilização e controle do sistema de ensino.

A formação docente no governo FHC também foi vista como um importante elemento para a consolidação da hegemonia neoliberal. Conforme afirma Evangelista (2012), isso se deu através da publicação de parâmetros e diretrizes curriculares, mudanças na política do livro didático, implantação de sistema de avaliação em larga escala, entre outras políticas que visaram a adequação e controle trabalho docente. Todas essas políticas públicas foram combinadas com o aumento de “[...] exigências sobre os docentes expressas na intensificação e precarização do trabalho docente, nos baixos salários, no sistema de avaliação em larga escala, na imposição de um modelo de performatividade e responsabilização por resultados” (EVANGELISTA, 2012, p. 5). A mesma autora destaca que se criou um consenso em torno da ideia de que cabe aos professores desenvolver o país e, a partir da racionalização elaborada para as políticas públicas, atribui-se à educação

¹⁴⁵ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em 1990 e é um conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação (MEC). O SAEB é realizado de dois em dois anos por amostragem de alunos. O sistema é composto por dois processos, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) produz informações a respeito da realidade educacional por regiões brasileiras. É aplicada para os alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e para os estudantes do Ensino Médio, da rede pública e particular. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil se diferencia da ANEB por focar nos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, por ser uma avaliação censitária e por ser aplicada apenas na rede pública. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) produz informações a respeito da realidade educacional por regiões brasileiras. É aplicada para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública e avalia a proficiência de português (leitura e escrita) e matemática.

“de má qualidade” as mazelas sociais, ocultando as determinações econômicas que estão na origem das mesmas (EVANGELISTA, 2012, p. 5). Desse modo, segundo Evangelista (2012, p. 8),

a ideia presente na formulação “protagonismo docente” está em que se pretende que o professor seja “protagonista” de sua própria alienação. Quanto mais o professor encaminhar os desígnios da reforma, mais estará distanciado dos comprometimentos históricos de sua função social. (Grifos da autora)

Além disso, o ‘falso protagonismo’ dos professores configura de fato a função de cumpridores de metas e, assim, diminui as possibilidades de atuarem como intelectuais propositivos.

No entanto, a mudança mais importante das reformas do período neoliberal foi em relação à orientação e à gestão das políticas públicas, o que não se resumiu ao âmbito da educação, mas fez parte do conjunto das políticas públicas. De políticas que antes eram voltadas ao atendimento universal, passou-se às políticas voltadas a focos específicos, seguindo as orientações de organismos internacionais (OLIVEIRA, 2009). O objetivo era a focalização do gasto social nos grupos mais vulneráveis para o alívio da pobreza, diante das consequências da desigualdade agravada pelo reajuste estrutural do período. Nesse sentido, as políticas educacionais seguiram as orientações de organismos internacionais, ampliaram a interferência dos interesses privados na educação pública e se associaram às políticas de controle da pobreza como forma de conter os levantes sociais. Como enfatiza Santos (2016a, p. 60-61),

no discurso neoliberal, o objetivo político de democratizar a escola depende da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, produtividade e eficácia, ou seja, a qualidade dos serviços educacionais. A estratégia do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a à sua condição de propriedade.

Com isso, como ressalta Evangelista (2012), o governo FHC afirmava que a “ação estatal” deveria ser substituída pela “ação pública”, a partir das parcerias público-privadas, nas quais “a ‘sociedade civil’, ressignificada, tornou-se locus de responsabilização social para a solução de problemas econômicos”

(EVANGELISTA, 2012, p. 3). Assim, criou-se a base dos aparelhos privados de hegemonia, que no governo Lula foram ampliados.

Segundo Evangelista e Shiroma (2006, p. 45), em meados da década de 1990, fez-se necessário um redirecionamento das políticas educacionais de um caráter ‘economicista’ para um caráter mais ‘humanitarista’, devido ao agravamento das desigualdades sociais causado pelo processo de reestruturação produtiva. O objetivo de tal redirecionamento foi ocultar os reais determinantes do empobrecimento da maioria da população e, assim, administrar eventuais levantes sociais decorrentes do agravamento da desigualdade.

Foi nesse contexto que se disseminou pelo continente o discurso da educação como redentora da sociedade (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006). Em consonância com as orientações dos organismos internacionais¹⁴⁶, as políticas públicas educacionais brasileiras passam a ser consideradas como o elemento central para amenização das desigualdades sociais.

Assim, no período que se seguiu, com o governo Lula, ocorreram mudanças significativas no âmbito da política pública de modo geral e na política educacional. No entanto, muitas das rupturas que os movimentos sociais esperavam não foram realizadas. No próximo subcapítulo abordaremos esse período.

2.3 A nova aliança de classes e a política de ‘consensos’ do Estado no período neodesenvolvimentista

A influência da ortodoxia neoliberal nas políticas públicas brasileiras, além de contribuir para o aumento significativo da desigualdade social, com as reformas propostas por seu programa, em alguma medida prejudicou também alguns segmentos das classes dominantes ligados aos setores produtivos da economia. Com a crescente organização de movimentos sociais no período¹⁴⁷ e o

¹⁴⁶ Ao destacar a forte influência dos organismos internacionais nas políticas públicas educacionais a partir dos anos 1990, Leher (2010) afirma que o Banco Mundial se tornou uma espécie de ministério da educação para os países periféricos.

¹⁴⁷ Nesse período, a forte atuação do MST e da Via Campesina, a organização da ‘Consulta Popular’, a emergência do Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD) e do Levante Popular da Juventude, além da realização dos Fóruns Sociais Mundiais em contraponto ao Fórum Econômico Mundial de Davos, foram elementos que expuseram as implicações do neoliberalismo no agravamento das desigualdades sociais e contribuíram para um amplo movimento de desgaste desse projeto.

descontentamento de alguns setores da burguesia interna, já no final da década de 1990 e início dos anos 2000, começa a se delinear uma nova configuração da aliança de classes no Brasil. Essas condições criaram o cenário favorável para a construção de uma frente política que abarcasse os setores que acumulavam críticas ao projeto neoliberal (BOITO JR., 2016).

Boito Jr. (2012) destaca que instrumentos políticos da classe trabalhadora como o Partido dos Trabalhadores (PT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que desde a década de 1980 começaram a se organizar, foram importantes impulsionadores de uma 'frente política neodesenvolvimentista', que começou a se conformar a partir da segunda metade da década de 1990¹⁴⁸.

Como expõem Singer (2015), a coalizão de diferentes frações de classe que se formou no período tinha em comum a meta de acelerar o ritmo de crescimento por meio de uma intervenção do Estado que permitisse a reindustrialização e uma distribuição de renda mais rápida. Essa coalizão 'produtivista', que reunia os empresários industriais e a fração organizada da classe trabalhadora, tendo também o suporte do subproletariado, opunha-se à coalizão 'rentista', formada pelo capital financeiro e pela classe média tradicional. A coalizão rentista representava o receituário neoliberal, com um programa articulado aos interesses do grande capital internacional sob a liderança geopolítica dos Estados Unidos (SINGER, 2015).

A frente neodesenvolvimentista que chegou ao governo com a eleição de Lula da Silva¹⁴⁹, por sua vez, caracterizava-se por uma aliança de classes e por um programa que, segundo Boito Jr. (2016), não permitia que fosse denominada populista ou que fosse identificado com o antigo desenvolvimentismo.

A atuação do Estado durante o governo Lula da Silva, eleito em 2002, tornou explícita as distinções entre as políticas do antigo e do novo desenvolvimentismo. Lula promoveu mudanças significativas na atuação do Estado e de suas políticas

¹⁴⁸ Boito Jr. (2012), afirma que ao categorizar a frente desenvolvimentista está considerando basicamente os conflitos de classe, uma vez que eles predominam na sociedade brasileira atual. No entanto, destaca que há conflitos que transcendem e atravessam o conflito de classe, como a luta das mulheres, do movimento negro, dos LGBTQ+ e dos indígenas.

¹⁴⁹ Diante do fracasso das políticas baseadas na ortodoxia convencional em promover o crescimento, diversos países da América Latina no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 elegeram governos trabalhistas e/ou populistas, os quais implementaram políticas baseadas na perspectiva do novo desenvolvimentismo.

públicas, sem, no entanto, romper radicalmente com a perspectiva neoliberal, especialmente em alguns aspectos da macroeconomia, conforme destaca Leher (2010), ao analisar a perspectiva já anunciada por esse governo em ‘Carta ao povo brasileiro’¹⁵⁰. Os ajustes promovidos pelo governo Lula incidiram, sobretudo, no âmbito da condução e da gestão das políticas públicas de modo a promover o fortalecimento da governabilidade (LEHER, 2010), o que impulsionou o projeto neodesenvolvimentista. Suas políticas expressaram o que, conforme destacamos anteriormente, segundo os defensores do projeto neodesenvolvimentista, configura a diferença fundamental entre esse e a ortodoxia neoliberal: a concepção da relação entre Estado e mercado. Para o novo desenvolvimentismo, Estado e mercado não se configuram como oponentes.

Dessa forma, segundo Bresser-Pereira (2010), o projeto neodesenvolvimentista exigiu um novo acordo entre as classes sociais em torno de um projeto nacional que expresse o sentimento de nação, portanto, o componente político teve papel fundamental. O entendimento de Sicsú, Paula e Michel (2007) corrobora com a afirmação de Bresser-Pereira (2010). Segundo esses autores, para o novo desenvolvimentismo o crescimento sustentado depende do fortalecimento do Estado e do mercado, o que exige um novo pacto social em torno de um projeto nacional de desenvolvimento que compatibilize crescimento com equidade social.

Como é possível observar, para que o projeto neodesenvolvimentista se efetivasse, as mudanças nas políticas públicas e na configuração da ação estatal foram fundamentais. Isso porque, como já demonstramos com base em Marx (2011; 2012) e Poulantzas (2015, p. 188), o Estado é um espaço estratégico na modificação da relação de forças entre as classes, uma vez que “[...] organiza e reproduz a hegemonia de classe ao fixar um campo variável de compromissos entre as classes”, o que muitas vezes implica recuos por parte da classe dominante, tendo em vista a continuidade da reprodução de sua hegemonia¹⁵¹.

¹⁵⁰ A ‘Carta ao povo brasileiro’ sintetiza os principais compromissos assumidos por Lula ao concorrer ao seu primeiro mandato e está disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/uploads/cartaaopovobrasileiro.pdf>. Acesso em: nov. 2016.

¹⁵¹ Conforme destaca Poulantzas (2015, p. 189), “todas as disposições tomadas pelo Estado capitalista, mesmo as impostas pelas massas populares, são finalmente e a longo prazo inseridas numa estratégia em favor do capital ou compatível com sua reprodução ampliada. [...] Não apenas o Estado assegura esse mecanismo, mas ele é o único a poder assegurá-lo: as classes e as frações dominantes, entregues a si mesmo e a seus interesses econômico-corporativos a curto termo e contraditórios, se revelam incapazes disso”.

A forma como foram conduzidas as políticas dos governos Lula e Dilma nos permite afirmar que se tratou de um período em que hegemonicamente vigorou um projeto social, econômico e político que se aproxima do que Katz (2016) denomina de neodesenvolvimentismo. Segundo Singer (2015), os governos 'lulistas' atuaram como uma constante arbitragem que favoreceu de formas diferentes diversos grupos sociais de acordo com a correlação de forças.

Em uma análise semelhante à de Singer (2015), Boito Jr. (2016) afirma que uma frente policlassista ampla, heterogênea e contraditória, a qual o autor chama de 'frente neodesenvolvimentista', formada pela grande burguesia interna, pelos segmentos do operariado, pela baixa classe média, pelos trabalhadores rurais e pelos trabalhadores marginalizados, sustentou os governos Lula e Dilma durante o período neodesenvolvimentista.

Entretanto, enquanto Singer (2015) entende que o caráter rentista ou produtivista das frações da burguesia define suas alianças de classe, Boito Jr. (2016) considera que o caráter nacional ou internacional é o elemento chave para compreender a posição de cada segmento da burguesia. Segundo Boito Jr. (2016), a burguesia interna¹⁵², seja ela rentista, produtivista, necessita do protecionismo do Estado para se defender da concorrência externa, enquanto que a fração da burguesia mais ligada ao capital externo privilegia a abertura de mercados e combate o protecionismo.

Ao nosso ver, é o caráter produtivo ou rentista que predomina na determinação das alianças e no direcionamento das ações das diferentes frações da burguesia, pois ele está mais diretamente ligado aos objetivos de expansão e ampliação da acumulação. E são esses objetivos que motivam suas possíveis alianças com o capital internacional. Entretanto, consideramos que para uma compreensão aprofundada das relações de classe e frações de classe é

¹⁵² Segundo Singer (2015, p. 109), independentemente de seu caráter produtivista ou rentista, a burguesia interna apresenta uma ampla lista de interesses comuns, como "[...] protecionismo alfandegário para os produtos nacionais; limitação da entrada de capital estrangeiro no setor bancário; proteção da produção nacional de etanol; preferência pelos estaleiros nacionais nas compras do Estado; ação política do Estado no exterior para auxiliar as empresas brasileiras de exportação e construção pesada fora do país; financiamento das empresas nacionais pelo BNDES; apoio à exportação de mercadorias e capitais das empresas brasileiras; manutenção da demanda interna e investimento estatal em infraestrutura".

imprescindível considerar a maior ou menor relação dessas com o capital externo, como também sugere Fernandes (1975).

O agronegócio é um exemplo de como, no plano social, político e econômico, esses aspectos se complexificam, tornando limitada a compreensão dos interesses e alianças de classe apenas pela análise de seu caráter produtivista ou rentista ou de sua relação com o capital externo. O agronegócio, apesar de seu caráter produtivista, apresenta uma relação de dependência com o capital internacional devido ao fato de estar voltado predominantemente para a exportação, o que lhe impulsiona a defender ao mesmo tempo investimentos no setor produtivo e nas políticas que favoreçam a abertura de mercados. O investimento dos excedentes no setor rentista pode também se apresentar como uma alternativa interessante para frações do agronegócio, o que poderia deslocar seus interesses em relação às políticas direcionadas ao setor produtivo para políticas que favorecem o capital financeiro, beneficiando também o capital externo. Portanto, entendemos que o caráter produtivista e rentista revela a base na qual se estruturam as relações de classe e frações de classe, enquanto que o caráter nacional e internacional revela o movimento histórico, político e conjuntural pelo qual os interesses desses grupos se movimentam, configurando alianças e/ou rupturas.

Boito Jr. (2016) destaca um aspecto importante para compreender as alianças e rupturas do período neodesenvolvimentista. Segundo o autor, apesar de configurar um certo equilíbrio entre os interesses que compunham a frente neodesenvolvimentista, o conflito entre o capital bancário nacional e o capital produtivo nacional sempre se mantivera ativo, assim como as reivindicações das massas trabalhadoras por salário, direitos trabalhistas, terra, se mantiveram em conflito com os interesses de segmentos da grande burguesia. Boito Jr. (2016) enfatiza que nem o governo Lula nem o governo Dilma romperam com os pilares do modelo capitalista neoliberal que impedem a implantação de uma política de fato desenvolvimentista, mas, ambos procuraram tomar medidas que por algum tempo atenuaram os efeitos negativos das reformas neoliberais e, assim, sustentaram um certo equilíbrio no âmbito das forças políticas.

Conforme destacamos anteriormente, ao manter a produção de *commodities* para exportação como base de sustentação em termos econômicos e ao não desenvolver os conhecimentos científicos e tecnológicos necessários e suficientes

para sua maior autonomia em relação ao mercado internacional (LEHER, VITÓRIA, MOTTA, 2017), o projeto neodesenvolvimentista contribuiu para o aperfeiçoamento dos mecanismos imperialistas de exploração e expropriação. Por esse aspecto, nas últimas décadas, o Brasil tem mantido uma política exterior dual, pois não promove rupturas com o imperialismo, mas também não aceita totalmente a subordinação neocolonial¹⁵³ (KATZ, 2016).

Além da política externa, outra semelhança do neodesenvolvimentismo com o projeto neoliberal foi a adoção das políticas sociais como um dos pilares que sustentou a aliança entre o governo e os trabalhadores, especialmente aqueles que se encontravam no trabalho informal.

Essa forma de atuação gerou muitas contradições, pois, ao promover um reformismo tímido, as alianças com a direita prejudicaram o projeto autêntico da classe trabalhadora (KATZ, 2016). De acordo com Katz (2016), no âmbito interno, as opções dos governos do PT foram por políticas que em certa medida favoreciam a classe trabalhadora, sem, no entanto, tirar dos capitalistas, o que caracterizou um conservadorismo que contribuiu para a generalização do consenso passivo. Assim como no período anterior, a continuidade e a ampliação das políticas sociais configuraram como um importante elemento de controle dos grupos excluídos e de fortalecimento do terceiro setor. Segundo Vieira (2007, p. 112-113),

com o “terceiro setor”, retomam-se as antigas práticas da filantropia e do voluntariado, agora com trajes empresariais, decretando um novo mundo, livre de antagonismos e de conflitos entre classes sociais, mesmo com a injustiça, a desigualdade e a miséria que nos olham.

Como se observa, trata-se de um discurso totalmente adequado aos princípios da frente desenvolvimentista, pois a atuação mais direta do terceiro setor nas políticas sociais possibilita um falso consenso de classes que, além de permitir um maior controle das populações mais empobrecidas ou ‘em situação de vulnerabilidade social’, como se referem os documentos da política pública, tolera

¹⁵³ No âmbito da geopolítica, Katz (2016) cita a ‘Alternativa Bolivariana para as Américas (ALBA)’, criada pela Venezuela e Cuba, como um projeto que difere das iniciativas de integração da América Latina baseadas na competição e no mercado, como, inclusive, caracteriza-se o ‘Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)’. Enquanto o MERCOSUL busca remodelar o capitalismo em torno de pilares mais autônomos, a ALBA assume “[...] uma posição de unidade anti-imperialista, e propõe romper com a submissão aos Estados Unidos para garantir a soberania e facilitar os avanços populares” (KATZ, 2016, p. 70).

uma interferência mais direta dos setores privados no direcionamento das políticas públicas, distanciando a classe trabalhadora da conquista de direitos efetivos.

Mesmo diante desse limite, Boito Jr. (2016) considera que as políticas neodesenvolvimentistas afrontaram os interesses de alguns setores conservadores das classes média e da alta burguesia. Segundo o mesmo autor, os governos do PT estiveram mais voltados que os governos do PSDB às políticas que atendem os conflitos de gênero, os conflitos raciais e de etnia, ampliando oportunidades para os diferentes grupos sociais e confrontando com o preconceito meritocrático, especialmente da alta classe média. Como enfatiza o autor,

[...] os principais aspectos da política social do neodesenvolvimentismo ferem interesses econômicos e valores do conjunto da alta classe média, tanto do setor público quanto do setor privado, e são percebidos como uma ameaça por esse setor social. Os programas de transferência de renda para a população em situação precária, as quotas raciais e sociais nas universidades e no serviço público, a extensão dos direitos trabalhistas às empregadas e empregados domésticos, a recuperação do salário mínimo, essas e outras medidas, são vistas pela alta classe média como uma conta que ela deverá pagar por intermédio dos impostos que lhe são cobrados, como uma ameaça à reserva de mercado que os seus filhos ainda detêm nos cursos mais cobiçados das grandes universidades e nos cargos superiores do serviço público, como afrontas aos valores da ideologia meritocrática – tão cara aos profissionais com diploma universitário –, como uma intromissão nas relações autoritárias e paternalistas que as famílias de classe média mantêm com os seus funcionários domésticos e como medidas indesejáveis por possibilitar que espaços e instituições anteriormente reservados à alta classe média fossem “invadidos” por indivíduos pertencentes aos setores populares (BOITO Jr., 2012, p. 158-159).

Embora as políticas neodesenvolvimentistas não tenham promovido as mudanças estruturais que permitiriam à classe trabalhadora superar efetivamente sua condição de exploração, observamos que em alguma medida essas políticas prejudicaram os interesses econômicos da alta classe média e, sobretudo, colocaram em questão os seus valores apoiados no discurso da meritocracia. O acesso das camadas mais empobrecidas da população às políticas sociais possibilitou a alguns integrantes dos segmentos mais excluídos da classe trabalhadora ascender socialmente e demonstrar ‘competência’ para ocupar postos de trabalho que antes eram limitados às classes médias e alta burguesia.

Um dos principais exemplos de ações afirmativas que modificou a tradicional configuração da ocupação das instituições públicas no Brasil e agravou o conflito

com o preconceito meritocrático da alta classe média, foi a Lei 12.711 aprovada em 2012 e popularmente conhecida como a Lei de Cotas¹⁵⁴. Ao promover o acesso de estudantes negros e indígenas no Ensino Superior, a Lei de Cotas e as demais políticas para a permanência dos estudantes negros e indígenas modificaram significativamente os espaços acadêmicos, não apenas pela diversidade resultante desse processo, como principalmente pelas novas agendas de pesquisa elaboradas, que redefiniram prioridades na produção do conhecimento acadêmico.

Ainda que não se possa considerar que esses casos demonstrem uma alteração significativa na desigualdade econômica e social entre as classes, pois não tiveram por base uma mudança radical e estrutural do padrão de acumulação e distribuição das riquezas, é possível afirmar que o fato abalou os valores que justificam essa desigualdade, principalmente por confrontar com o discurso da meritocracia. Conforme enfatizamos anteriormente, os valores que justificam uma ordem social são de extrema importância para sua reprodução. Isso explica em parte o movimento de reação da classe média e da alta burguesia contra as políticas sociais que contemplam a classe trabalhadora, mesmo que essas políticas não alterem significativamente a relação entre capital e trabalho e conservem os limites da exploração necessária para os altos lucros alcançados. Justifica também que a educação pública seja sempre um dos primeiros alvos das reformas conservadoras.

A influência do caráter conservador das elites econômicas brasileiras e da classe média nas ações do Estado, durante o período neodesenvolvimentista, assim como em outros períodos, expressou-se também no tratamento dado à questão agrária. A proposta de reforma agrária assumida pelo Estado nos quatorze anos de governo petista expressa tanto uma tentativa conciliadora por parte do Estado, como o caráter conservador das elites agrárias, que não aceitam qualquer possibilidade de uma reforma agrária que diminua a desigualdade em relação à estrutura fundiária.

Santos (2016) enfatiza que, durante o projeto neodesenvolvimentista, os governos petistas optaram por uma ação política pautada pelo consenso e diálogo, perspectiva que foi também assumida por alguns movimentos sociais que

¹⁵⁴ A lei nº 12.711, de agosto de 2012, conhecida também como Lei de Cotas, determinou que 50% das vagas do Ensino Superior nas instituições federais fossem destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas, considerando critérios raciais e sociais.

entenderam que a partir da ocupação de espaços de atuação no governo se avançaria em conquistas importantes para a classe trabalhadora.

Desse modo, o Estado, que sempre foi elemento fundamental na configuração da questão agrária, seja por sua atuação na legitimação das formas de posse da terra, atribuindo-lhe o caráter de mercadoria por meio de diferentes formas legais, seja pela garantia de subjugação do trabalho ao capital, que garante a exploração de uma classe por outra por meio de suas políticas públicas, amplia sua ação no sentido de mediar os interesses que se opõem no contexto do campo.

No entanto, conforme destaca Santos (2016, p. 123), o objetivo do Estado, ao regulamentar a mediação entre capital e trabalho, foi promover a ‘parceria’ entre o campesinato e o agronegócio de modo a subordinar cada vez mais os camponeses às demandas das grandes empresas e do capital financeiro, como demonstramos no primeiro capítulo. Esse processo configurou o que Santos (2016) denomina de uma reforma agrária de consenso, na qual, ao mesmo tempo em que se aperfeiçoa a igualdade formal, mantém-se ou amplia-se a desigualdade substantiva. Dessa forma, como demonstramos anteriormente e como Santos (2016) afirma, as políticas públicas aprimoraram os mecanismos de controle dos conflitos de classe no campo¹⁵⁵.

Além das políticas neodesenvolvimentistas, Santos (2016) destaca que a adesão a esse consenso tem como uma de suas bases o apoio ideológico dos principais meios de comunicação em massa¹⁵⁶, que difundem uma imagem positiva do agronegócio, e do setor educacional, no qual renomados intelectuais das universidades brasileiras recebem recursos para produção de materiais ‘educativos’

¹⁵⁵ Essa constatação permite compreender que o Estado não age externamente à luta de classes e que, mesmo que se constitua como o organizador da hegemonia da classe dominante, ao ser permeado pelas disputas de classes, não é indiferente às pressões da classe popular. Entretanto, é preciso alertar para o fato de que, como enfatiza Poulantzas (2015, p. 144), “[...] o Estado, trabalhando para a organização da hegemonia, logo para a divisão e desorganização das massas populares, faz de algumas delas, especialmente a pequena burguesia e as classes populares camponesas, verdadeiras classes-de-apoio do bloco no poder e curto-circuita sua aliança com a classe operária”.

¹⁵⁶ Nos últimos anos, a Rede Globo de televisão tem exibido em horário nobre chamadas que buscam enaltecer a produção agropecuária brasileira, induzindo à ideia de que toda essa produção compõe o agronegócio e, como forma de valorizá-lo, afirma repetidas vezes que “Agro é Tec, agro é Pop, agro é tudo”.

e para o assessoramento na implementação de programas inspirados no movimento ‘Sou Agro’¹⁵⁷.

No âmbito específico das políticas educacionais, de modo geral, é possível observar que durante o governo Lula houve a tentativa de harmonizar a democratização dos direitos sociais com a mercantilização da educação, conforme destaca Leher (2010). Exemplo disso são o programa Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (ProUni), que visavam ampliar o acesso ao nível superior através de uma parceria público-privada. Essa perspectiva no caráter assumido pelas políticas educacionais do governo Lula, teve continuidade no governo Dilma.

As políticas educacionais desse período buscaram ampliar o estreitamento das relações com as agências supranacionais, Estados e grandes corporações, iniciado no governo anterior. Conforme afirmam Shiroma e Evangelista (2014, p. 24) o período se caracterizou por

[...] um movimento externo de integração a blocos econômicos, simultaneamente a um movimento interno de descentralização, flexibilização e fortalecimento de organizações da Sociedade Civil, direcionadas à composição de novos pactos para assegurar condições de governabilidade sob os auspícios do Capital.

Desse modo, ampliou-se as possibilidades de participação direta por parte de grupos empresariais nos rumos da política educacional, a exemplo das parcerias público-privadas que disputam o fundo público e a atuação mais direta em relação ao projeto de educação.

Como demonstra Peroni (2015), a privatização do ensino público desde o período neoliberal tem se apresentado de diversas formas:

Através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, onde o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece como propriedade

¹⁵⁷ Desde 2011, diversas empresas e entidades representativas do agronegócio se uniram em um movimento voltado à construção de uma agenda positiva focada na valorização do agronegócio. O movimento pretende destacar as contribuições do agronegócio na geração de empregos e renda, no alto padrão tecnológico utilizado, na garantia do abastecimento interno, no desempenho positivo da balança comercial, entre outros aspectos. Como se observa, trata-se de uma tentativa de ocultação da ampliação da desigualdade no campo e da exploração desmedida dos recursos naturais promovida pelo agronegócio.

estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional brasileira (PERONI, 2015, p. 15).

Uma forma de interferência dos interesses privados na gestão e no conteúdo das políticas públicas educacionais é o Compromisso Todos Pela Educação¹⁵⁸, que teve cinco de suas metas incorporadas ao Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE). Segundo Saviani (2007), o Termo Compromisso Todos Pela Educação, ainda que se apresente como uma iniciativa da sociedade civil, conclamando a participação de todos os setores sociais para a solução dos problemas da educação, constitui-se de fato em uma aliança protagonizada pelos principais grupos empresariais do país, como Grupo Gerdau, Banco Itaú, Banco Bradesco e Organizações Globo, configurando um exemplo de aparelho privado de hegemonia¹⁵⁹.

Martins (2008) destaca que, embora ao longo de nossa história a classe empresarial tenha se empenhado em traduzir seus interesses nas leis e nos espaços educativos, pela primeira vez institui-se um organismo específico para articular suas propostas diretamente aos programas do Estado. Além dos grupos empresariais, participam do Compromisso Todos pela Educação diversas organizações da sociedade civil, sindicalistas, intelectuais, grande mídia e o próprio governo federal. Dessa forma, o movimento cumpre o duplo papel de se vincular estreitamente à esfera governamental e assumir um papel de vigilância sobre essa através dos preceitos de responsabilização e controle social (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011), configurando o que Neves (2005) denominou de pedagogia da hegemonia¹⁶⁰.

¹⁵⁸ O 'Compromisso Todos pela Educação' (CTPE) é uma organização fundada em 2006 por um grupo de intelectuais orgânicos do capital (MARTINS, 2008) e reúne diversos setores da sociedade brasileira para impulsionar ações que promovam a "eficiência, eficácia e efetividade" da Educação Básica nos moldes das exigências do mercado (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011, p. 234).

¹⁵⁹ Leher (2014) afirma que o Movimento Compromisso Todos Pela Educação constitui uma unidade da classe dominante e atua como um partido na acepção de Gramsci.

¹⁶⁰ A 'pedagogia da hegemonia' constitui um conjunto de estratégias que, no âmbito da educação, busca produzir o convencimento e a acomodação das consciências da classe trabalhadora aos objetivos da classe dominante. Trata-se de uma categoria que demonstra que a exploração econômica requer também a dominação cultural e pedagógica, conjuntamente com as estratégias de repressão. Com essa categoria, Neves (2005) demonstra que o neoliberalismo procurou tornar a democracia uma retórica sem um sentido mais radical de participação e transformação de social.

Dessa forma, a profusão das parcerias, que se relaciona com os interesses do grande capital, contribuiu para a alteração das relações de poder interinstitucional, formando uma grande rede para atuação nas políticas públicas, como destacam Shiroma e Evangelista (2014). É importante destacar que, ainda que o Estado nacional não tenha deixado de ter sua importância, as organizações estatais não agem e nem definem as políticas de modo isolado, mas passam cada vez mais a constituir redes de atuação que não se limitam às fronteiras nacionais (SHIROMA, EVANGELISTA, 2014).

Nesse processo, as mais variadas estratégias foram utilizadas para adequar os projetos da classe trabalhadora na direção hegemônica do capital e para difundir a ideia de que a sociedade civil constitui um espaço democrático isento de conflitos e contradições entre as classes (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010). Uma dessas estratégias foi a incorporação, por meio da política pública educacional, de algumas das demandas expressas pelos movimentos populares, com o objetivo de torná-las “[...] apassivadas e adequadas aos objetivos do projeto de sociedade e de sociabilidade hegemônico” (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010, p. 92).

No entanto, observa-se que a principal mudança nas políticas educacionais do período neodesenvolvimentista em relação ao período neoliberal foi a significativa ampliação e o aprimoramento da forma de atuação dos grandes grupos econômicos na disputa pelo fundo-público e pela definição dos rumos da educação pública. Outro aspecto importante que se alterou nesse período no âmbito da luta de classes foi a forma predominante de atuação das classes trabalhadoras no que se refere à disputa pelas políticas públicas de educação. No lugar das suas formas autônomas e mais combativas de atuação, como greves, paralizações, ocupações e denúncias públicas, as classes trabalhadoras passaram a atuar predominantemente a partir de conferências, seminários e conselhos que propõem o amplo debate entre as diferentes frações de classes, tendo em vista a conformação do falso consenso que nos referimos anteriormente. Dessa forma, a responsabilização difundida como participação continuou sendo uma marca importante das políticas públicas educacionais do período. Diante desse quadro, observa-se que ocorre um maior controle de suas formas de atuação por parte do Estado, cada vez mais permeado pelos interesses do grande capital nas políticas públicas, especialmente das políticas educacionais.

As políticas de avaliação externa que, especialmente no governo Lula, com a criação do IDEB¹⁶¹, foram aperfeiçoadas e ampliadas são exemplos das estratégias de controle e responsabilização empreendidos pelo Estado, desde o período neoliberal, como já destacamos. Segundo Oliveira (2009), as avaliações externas fixam objetivos e metas de desempenho que permitem descentralizar ações e, ao mesmo tempo, comprometer os atores locais e continuar administrando a distância. Com isso se naturaliza a ideia de que os baixos níveis de desempenho são resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribuindo à educação pública certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado (OLIVEIRA, 2009).

Além das políticas de avaliação externa, outros exemplos de estratégias utilizadas para ampliar o controle do Estado sobre a educação pública, em consonância com os interesses de grandes grupos capitalistas, são o Plano de ações Articuladas (PAR) e o Plano de Desenvolvimento da Educação/Escola (PDE Escola), que propõem a realização de diagnósticos sobre a realidade escolar, a gestão a partir de metas e a escolha de ações previamente estabelecidas (CÓSSIO e RODRIGUEZ, 2014). Desse modo, além de promover os ajustes na gestão escolar, essas políticas acabam limitando significativamente as possibilidades de participação efetiva por parte dos sujeitos da escola nos objetivos e nos rumos da educação pública.

Segundo Oliveira (2009), as políticas educacionais no governo Lula se caracterizaram pela ambivalência de apresentar rupturas e permanências com as políticas do governo anterior, pois, ao mesmo tempo em que buscaram resgatar os direitos e garantias estabelecidos na Constituição de 1988, pautaram-se pelo nexo entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional, a exemplo das avaliações externas.

Em síntese, podemos observar que as políticas públicas educacionais do período, de modo geral, caracterizam-se a) pela articulação entre as orientações dos organismos internacionais e dos grandes grupos econômicos que passam a atuar de

¹⁶¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador criado em 2007 pelo INEP como recurso para expor os resultados do fluxo escolar e do desempenho dos estudantes da Educação Básica nas avaliações externas, considerados importantes elementos para a medição da 'qualidade' da Educação Básica.

forma mais direta na disputa pelo fundo público e na orientação das políticas que se destinam à formação dos trabalhadores, configurando uma atuação em rede que tem o Estado como mediador e principal financiador dessas políticas; b) por uma falsa ampliação da participação das classes trabalhadoras na definição dos rumos das políticas educacionais, que de modo geral se constitui como responsabilização pelos resultados dessas políticas; e c) pela produção de um falso consenso entre as diferentes classes em torno do projeto de educação e de desenvolvimento do país, sustentado na perspectiva da Terceira Via e do projeto neodesenvolvimentista. Uma vez que a aliança de classes que defendia esse projeto não se sustentava em bases sólidas, como discutimos ao longo deste subcapítulo, o neodesenvolvimentismo foi interrompido por uma nova aliança entre as classes capitalistas, e a ortodoxia neoliberal conquistou novamente a hegemonia social, política e econômica, como veremos a seguir.

2.4 A crise do projeto neodesenvolvimentista e o retorno da ortodoxia neoliberal apoiada em um renovado conservadorismo social

O projeto neodesenvolvimentista se manteve hegemônico no contexto brasileiro durante aproximadamente doze anos dos governos Lula e Dilma. Nesse período, uma série de políticas públicas, que no seu conjunto apresentavam um caráter ambivalente, garantiram por algum tempo a governabilidade e uma certa estabilidade política. Conforme destacamos anteriormente, o que permitiu o caráter ambivalente das políticas públicas no período neodesenvolvimentista foi a aliança de diferentes frações de classe em uma frente ‘neodesenvolvimentista’, na qual os distintos interesses foram por algum tempo mediados e equilibrados pelo governo que, por isso, contou com apoio de um amplo número de partidos. O governo Dilma conseguiu, em seu primeiro mandato, manter essa unidade, contudo, já no início de seu segundo mandato a aliança apresentava sinais evidentes de uma possível ruptura. Apesar de o governo interferir a favor dos industriais na economia, esses avaliaram que o crescente intervencionismo inviabilizava os investimentos e não criava confiança, o que os levou a uma aproximação maior com o setor rentista e a um distanciamento de sua aliança com o governo (SINGER, 2015).

Além disso, Leher, Vitória e Motta (2017) afirmam que, desde a crise do capitalismo internacional de 2008, o cenário econômico, que antes se apresentava favorável ao projeto neodesenvolvimentista, começou a mudar. A crise de 2008,¹⁶² nos EUA, afetou os fundamentos econômicos do neodesenvolvimentismo. O redimensionamento da economia chinesa, que reduziu sua produção industrial e ampliou o setor de serviços no período pós-crise, reduziu significativamente a demanda de importação dos produtos primários e de matérias-primas que, em grande parte, são produzidas na América Latina. Isso levou à queda no preço das *commodities* a partir de 2010 e, conseqüentemente, à queda na arrecadação de tributos¹⁶³ pelo Estado nacional.

Diante desse contexto de agravamento da crise estrutural do sistema capitalista¹⁶⁴, que atingiu o projeto neodesenvolvimentista mais fortemente a partir de 2010, cresce a pressão de grupos ligados ao grande capital nacional e internacional para a realização do ajuste fiscal e para a diminuição dos direitos sociais, o que lhes favorece na disputa pelo fundo público. Especialmente a partir de 2015, as frações da burguesia que defendiam a mudança de governo assumiram crescente hegemonia na sociedade brasileira e contaram com o apoio dos grandes meios de comunicação, que difundiram a ideia de relação direta entre a crise econômica e as ações do governo Dilma, conformando as bases objetivas para a mudança de governo (LEHER, VITÓRIA e MOTTA, 2017).

¹⁶² Em 2008, a queda do setor financeiro dos Estados Unidos acabou atingindo bancos e empresas de todo o mundo. O marco da crise foi a falência de um dos bancos de investimentos mais tradicionais dos Estados Unidos, o Lehman Brothers, o que afetou as Bolsas de Valores do mundo todo. A crise teve grande impacto sobre o setor imobiliário e por isso ficou conhecida como a crise das hipotecas.

¹⁶³ A lei Kandir, em vigor desde o governo FHC, isenta as empresas que exportam produtos primários, semielaborados ou serviços do pagamento de ICMS, o Imposto sobre circulação de mercadorias e serviços, o que gera um grande prejuízo para os estados da federação. O agronegócio é amplamente favorecido por essa lei.

¹⁶⁴ Conforme abordamos no subcapítulo 1.5, trata-se de uma crise que não se limita ao âmbito econômico e que atinge os fundamentos da reprodução do capital, portanto, uma crise estrutural. Segundo Mészáros (2009), um dos aspectos que caracteriza essa como uma crise estrutural é o fato de que não se restringe a um setor da produção, mas apresenta um caráter universal, atingindo o mercado como um todo. Outro aspecto é o fato de que envolve as diferentes regiões do globo. Um terceiro aspecto é o tempo de duração da crise, que se apresenta como extensa e contínua, uma crise permanente, segundo Mészáros (2009). Por fim, o desdobramento gradual da crise, e não mais em colapsos, a distingue das crises cíclicas. Todos esses aspectos, segundo Mészáros (2009), indicam que essa é uma crise que não pode ser solucionada dentro dos limites da atual estrutura econômica, política e social, o que permite afirmar que se trata de uma crise estrutural do sistema capitalista.

Segundo Boito Jr. (2012), a aliança de parte da grande burguesia com o capital internacional desde sempre enfraqueceu o caráter nacionalista e populista da frente neodesenvolvimentista, não apresentando a mesma força que teve no projeto desenvolvimentista.

Como demonstra Singer (2015), foi o movimento da fração produtivista no sentido de aderir ao programa rentista que colocou em crise a aliança neodesenvolvimentista. O recuo do setor produtivo e a impossibilidade do governo em formar uma nova aliança com a classe trabalhadora teve como reflexo inevitável a defesa do ajuste fiscal e do aumento da taxa de juros: “À medida que se sentiu sozinha, Dilma buscou, recuando passo a passo, reconquistar, sem sucesso, o apoio perdido. Até que foi obrigada a aceitar a rendição completa, com a entrega do Ministério da Fazenda a Joaquim Levy¹⁶⁵” (SINGER, 2015, p. 57).

Para compreender os motivos que levaram ao recuo da burguesia industrial na aliança neodesenvolvimentista, Singer (2015) propõe que existem duas linhas interpretativas. A primeira tem por foco as características estruturais da burguesia industrial que aponta para o duplo caráter de seus interesses, uma vez que apresenta uma relação próxima com o capital financeiro e, muitas vezes, investe seus ganhos em atividades puramente rentistas. Esse movimento foi resultante da financeirização do capitalismo, que levou à mistura do capital industrial com o capital financeiro. Ao analisar as consequências desse processo Singer (2015, p. 61) afirma:

A dupla condição dos industriais restringiria o grau de empenho na plataforma produtivista. Como capitão de indústria, deseja crédito barato, portanto, redução dos juros. Todavia, como proprietário de conglomerado que é também financeiro, aspira a juros altos, que remunerem o dinheiro aplicado. O caráter predominantemente produtivo da atividade que exerce implica impulso para a aliança com os trabalhadores, porém tratar-se-ia de estímulo de baixa intensidade, devido ao componente financeiro dos lucros.

Essa, que segundo Singer (2015) seria a primeira linha de interpretação, justifica a atuação ambígua dos representantes do agronegócio no cenário político,

¹⁶⁵ Joaquim Levy é doutor em Economia pela Escola de Chicago e defensor de um modelo econômico nos moldes do neoliberalismo ortodoxo. Antes de ser ministro do governo Dilma, Levy foi economista-chefe do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão no governo de FHC, secretário do tesouro nacional (2003-2006) e secretário da Fazenda no Estado do Rio de Janeiro no primeiro mandato de Sérgio Cabral Filho.

como explicitamos no subcapítulo anterior. A segunda linha de interpretação estaria focada na centralidade da luta de classes. Conforme o mesmo autor,

[...] com o avanço da intervenção estatal, o emprego se expandiu e, em decorrência, o poder relativo da classe trabalhadora. O pleno emprego deu musculatura aos sindicatos, o que resultou na contínua elevação dos salários reais. A expressiva quantidade de greves no primeiro mandato de Dilma, conforme tem assinalado o sociólogo Ruy Braga, seria motivo suficiente para afastar o capital do trabalho. O número de paralisações, que já vinha subindo desde 2008, atingiu quase 87 mil horas paradas em 2012, o maior índice desde 1997, e continuou a crescer. Segundo Braga, houve 873 greves em 2012 com um salto para mais de 2 mil em 2013 (SINGER, 2015, p. 61).

Ao nosso ver, as duas linhas interpretativas destacadas por Singer (2015) apresentam contribuições importantes fundamentais para uma análise mais completa e profunda do momento histórico. Consideramos que características estruturais das diferentes classes e frações de classe são fundamentais para a compreensão dos interesses que defendem, do seu movimento histórico e dos possíveis enfrentamentos. Da mesma forma, o movimento histórico de enfrentamento das diferentes classes e frações de classes é fundamental para compreendermos os tensionamentos, os avanços e os retrocessos na conquista de direitos e, sobretudo, as possibilidades de ruptura com o projeto político, social e econômico hegemônico. A crise do projeto neodesenvolvimentista, sob nosso ponto de vista, somente pode ser compreendida a partir da relação dos fatores estruturais e do movimento histórico e político das classes.

Com base nessa perspectiva, observamos que os avanços em relação ao pleno emprego e demais direitos dos trabalhadores podem contribuir para fortalecer o campo do trabalho e a sua atuação política de enfrentamento ao capital. Entretanto, em nossa análise sobre o movimento das classes durante a aliança neodesenvolvimentista, corroboramos com o que destacam autores como Santos (2016), Neves (2005), Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), Shiroma e Evangelista (2006), entre outros. Conforme destacam os referidos autores, o que predominou no período neodesenvolvimentista foi uma política de consensos proposta pelo Estado e aceita pela ampla maioria dos grupos sociais. A atuação tanto do Estado quanto dos diferentes grupos sociais foi, predominantemente, no sentido de não aprofundar os conflitos entre as classes. Paralelamente às pequenas conquistas dos

movimentos sociais, o Estado adotou políticas que favoreceram o grande capital produtivo e, em alguma medida, o capital financeiro. Essa atuação, que no plano político configurou um falso consenso de classes, teve como consequência a fragmentação das demandas e a redução do poder de ação e de enfrentamento da classe trabalhadora.

Todavia, cabe destacar que isso não eliminou a luta de classes, apenas ampliou o controle do Estado sobre a classe trabalhadora, pois, embora tenha atendido algumas demandas significativas dos movimentos sociais nesse período, não realizou mudanças profundas e rupturas significativas, tanto em relação à política econômica quanto em relação ao sistema de poder, sem as quais não se alteram as relações de forças e as condições materiais concretas de disputa das classes trabalhadoras. Isso também não significa desconsiderar que, para frações da classe capitalista, os avanços da classe trabalhadora no período neodesenvolvimentista tenham representado o início de uma ameaça real ao capital, o que explicaria a profunda reação conservadora e o ataque aos direitos políticos e sociais da classe trabalhadora que vivemos na atualidade, especialmente nos últimos quatro anos, conforme explicitamos no subcapítulo anterior.

Boito Jr. (2016) considera que um dos fatores da crise da frente neodesenvolvimentista foi o fato de o governo Dilma, em um primeiro momento, ter procurado radicalizar a política neodesenvolvimentista em benefício do segmento produtivo da grande burguesia interna e em detrimento dos interesses do seu segmento bancário. Desse modo, aprofundou um conflito que sempre esteve presente na burguesia interna e, ao mesmo tempo, despertou a reação do capital internacional e da fração da burguesia brasileira integrada ele. O autor citado acima salienta:

Foram essas forças que iniciaram uma ofensiva contra o governo Dilma no início de 2013. As agências internacionais, as agências de avaliação de risco, a imprensa conservadora da Europa e dos Estados Unidos, a grande mídia local, os partidos burgueses de oposição ao governo, a alta classe média e algumas das instituições do Estado que abrigam esse segmento social entraram na luta contra a política do ministro da Fazenda. Grande parte dessa luta concentrou-se na denúncia superlativa da inflação e no ataque à corrupção na Petrobras, isto é, tratou de agitar bandeiras que pudessem contar com algum apoio popular (BOITO Jr., 2016, p. 157).

Essa conjuntura favoreceu a organização da ofensiva do campo neoliberal ortodoxo. Diante disso, conforme destacamos anteriormente, o governo Dilma optou

por uma política de recuo, ao aplicar o ajuste fiscal, e não de resistência e retomada da aliança com os setores populares (BOITO Jr., 2016). Nesse contexto, Boito Jr. (2016) faz uma análise sobre o difícil papel do campo popular e democrático, elucidando que

[...] o campo socialista e popular tem, em primeiro lugar, de travar uma luta defensiva. Essa luta comporta dois objetivos cuja relação é complexa e pode se tornar contraditória. É preciso, de um lado, resistir à política de ajuste fiscal do governo e, de outro, defender a democracia e, portanto, o mandato que o governo conquistou nas urnas. Se, temendo favorecer a reação, decidir manter-se neutro diante do ajuste, estará abrindo mão da defesa de interesses elementares das classes populares; se, alegando o recuo conservador do governo Dilma, se propuser a lutar, aqui e agora, pela constituição de um poder popular, produzirá como único resultado prático, dada a atual correlação de forças, o avanço da reação (BOITO JR., 2016, p. 161).

Naquele momento (2015/2016), o campo popular e democrático não se mostrou capaz de compor uma frente efetiva de enfrentamento ao avanço neoliberal ortodoxo e o resultado foi o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Desde então, observamos um avanço da extrema direita conservadora que tem representado uma ameaça ao campo democrático não apenas no que se refere aos direitos sociais e trabalhistas, como também aos direitos políticos democráticos.

Com base no diagnóstico de que a crise é fiscal, as medidas do governo Temer, que assumiu após o golpe¹⁶⁶ contra a presidenta eleita, foram no sentido de cortar os gastos sociais e garantir o pagamento da dívida assumida pelo Estado. Para tanto, apresentam-se como fundamentais a “contrarreforma da previdência e a flexibilização da legislação trabalhista”, sobrepondo o acordado sobre o legislado (LEHER; VITÓRIA e MOTTA, 2017).

A denominada ‘Reforma Trabalhista’, que entrou em vigor no final de 2017, foi um dos principais retrocessos em relação aos direitos da classe trabalhadora. Entre as mudanças propostas pela Lei 13.467/2017, estão a prevalência dos acordos

¹⁶⁶ Segundo Jinkings (2016), o Brasil vive na atualidade um golpe de Estado que difere daqueles observados nos países sul-americanos entre os anos de 1960-1980. De acordo com a autora, trata-se de uma ruptura de novo tipo, no qual a presidenta eleita legitimamente foi derrubada “por um processo político baseado em leituras elásticas da Constituição e artimanhas jurídicas de diversos matizes, que tentam mostrar como lícito o conluio do judiciário com um Parlamento em sua maior parte corrupto e uma mídia corporativa a serviço das elites financeiras” (JINKINGS, 2016, p. 12). Uma abordagem mais detalhada da conjuntura desse período pode ser encontrada no livro ‘Por que gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política do Brasil’, organizado por Ivana Jinkings, Kim Doria e Murilo Cleto e publicado pela Editora Boitempo em 2016.

‘coletivos’ sobre o legislado; a não obrigatoriedade da contribuição sindical; a possibilidade de ampliação da jornada diária de trabalho para 12 horas em todas as categorias, desde que negociada entre empregador e empregado; a possibilidade de compensação das horas extras por meio de folgas; a regulamentação do trabalho intermitente, que é pago por período trabalhado entre muitas outras mudanças que colocam o trabalhador em uma desvantagem ainda maior nas relações de trabalho, diminuindo suas possibilidades de enfrentamento enquanto classe trabalhadora. Como é possível observar, são medidas que retrocedem em conquistas importantes da classe trabalhadora e que favorecem a intensificação do trabalho e a apropriação de um tempo maior de trabalho não-pago pela classe capitalista. Trata-se de um dos movimentos da classe capitalista no sentido de se desobrigar o máximo possível com os custos de reprodução da força de trabalho, em um processo semelhante ao que Oliveira (2003) observa no trabalho informal, conforme apresentamos anteriormente.

Outra medida nesse sentido, foi a Proposta de Emenda à Constituição (PEC 55/2016) que congelou os gastos com saúde e educação por 20 anos, desfavorecendo os trabalhadores na disputa pelo fundo público. Leher, Vitória e Motta (2017, p. 17-18) destacam:

De fato, com a PEC 55 o governo pretende colocar um fim na vinculação dos benefícios da seguridade ao valor do salário-mínimo, nas verbas constitucionalmente asseguradas para educação e saúde, gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, regime jurídico único para os servidores, aposentadorias do regime geral e dos regimes próprios da previdência, universalidade do Sistema Único de Saúde, preservação de áreas indígenas, função social da terra, tudo, enfim, que diz respeito aos direitos sociais. Tais medidas aprofundarão a condição capitalista dependente, notadamente a exploração e a expropriação dos trabalhadores, o saqueio dos recursos naturais, a simplificação das cadeias produtivas.

A mudança significativa no projeto político, econômico e social, que se torna evidente nas mudanças legislativas, tornou fundamental uma reforma educacional que dê conta de atender uma formação cada vez mais voltada para o trabalho simples e que apresente a possibilidade de redução dos gastos públicos com a educação. Dois exemplos são a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de fevereiro de 2017) e a Base Nacional Comum Curricular que, ao reafirmarem a crise da educação pública (FREITAS, 2014), principalmente a partir dos diagnósticos das

avaliações externas, propõem ajustes para sua adequação ao contexto da flexibilidade do trabalho. Assim, é dada ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto que áreas como História, Filosofia, Sociologia e Artes são totalmente flexibilizadas de acordo, principalmente, com as disposições do sistema de ensino¹⁶⁷. Dessa forma, aprofunda-se a perspectiva apontada por Cossio e Rodriguez (2014, p.72), na qual

[...] os propósitos educativos construídos em bases filosóficas, sociológicas e humanas acabam por ser secundarizados em favor de metas e objetivos que visam o aumento quantitativo do desempenho dos estudantes, fazendo crer que a qualidade almejada para a educação nacional se esgota na apropriação mínima de alguns conhecimentos, habilidades e competências exigidas nas avaliações externas.

Como se observa, as reformas atuais resultaram do aprofundamento da tendência privatista historicamente presente na educação pública brasileira a partir de uma maior intervenção das empresas que, por sua vez, encontram-se cada vez mais associadas aos interesses do capital financeiro internacional. Conforme alertam Peroni e Caetano (2015), grandes instituições privadas têm se articulado com as instituições educacionais globais, de modo a influenciar mais diretamente o direcionamento das mudanças nos currículos, na avaliação, na formação docente, entre outros, das instituições dos diferentes países. Trata-se de mudanças baseadas nas reformas ocorridas nos Estados Unidos, na Austrália, no Chile e no Reino Unido que visam adequar os padrões curriculares nacionais à ‘qualidade’ almejada no cenário de mercado globalizado. Segundo as autoras, o ‘Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)’, é um exemplo desse processo. No mesmo sentido, enfatizam Melo e Sousa (2017, p. 30),

hoje, a privatização da educação pública no Brasil anda de mãos dadas com o processo de financeirização associada ao capital internacional,

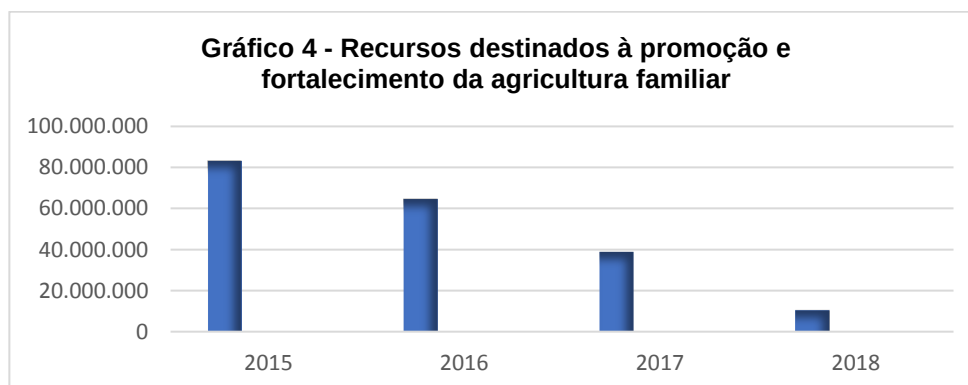
¹⁶⁷ A Reforma do Ensino Médio foi um exemplo de como essa estrutura curricular sugerida pelos reformadores empresariais é assimilada nas políticas públicas educacionais. A referida reforma dividiu o currículo em uma etapa composta por um núcleo obrigatório de disciplinas, com referência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outra etapa composta por um itinerário formativo flexível, com foco na formação técnica e profissional à escolha do estudante. Além do caráter instrumental assumido por essa política, cabe destacar que diante da falta de estrutura adequada por parte das escolas públicas para promover o ensino técnico e profissional com qualidade, o que se observa é que a reforma contribui para um esvaziamento ainda maior de conteúdo do currículo escolar e, além disso, favorece as parcerias com o setor privado, que com isso amplia sua influência nos rumos da educação pública.

ampliando as consequências sobre o seu desmonte, destruição e alargando o processo que, aos poucos legitima, via legislação, a quebra e regressão dos direitos fundamentais, especialmente quanto à educação e a saúde.

No caso da política pública de Educação do Campo, que havia apresentado importantes avanços no período neodesenvolvimentista, como analisaremos mais adiante, o desmonte se iniciou por um drástico corte de recursos, segundo o que se observa no Projeto de Lei Orçamentária que estava previsto para 2018.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Projeto de Lei Orçamentária para 2018.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Projeto de Lei Orçamentária para 2018.

Como podemos observar a partir dos gráficos, o corte de recursos para políticas voltadas à agricultura camponesa indica que, para o projeto econômico, político e social que emerge, a produção camponesa de base familiar não apresenta relevância fundamental, sendo um dos setores mais atacados. Em decorrência

disso, a Educação do Campo passa também a ser duramente atacada, com um corte de 86,1% dos recursos destinados à sua promoção¹⁶⁸.

Tudo isso demonstra o retorno da hegemonia da ortodoxia neoliberal no âmbito da condução das políticas públicas. Recentemente, nas eleições de 2018, confirmou-se a eleição do candidato de extrema direita que, além de defender a política econômica neoliberal ortodoxa, sustenta o discurso ultraconservador no âmbito social. Entre as propostas defendidas pelo atual presidente da república, estão a privatização de estatais, entre essas as instituições de ensino superior, e a implementação do 'Projeto Escola Sem Partido', que defende a censura a temas como gênero e diversidade étnico e religiosa, contrariando o princípio de liberdade de ensino previsto na Constituição Federal de 1984. Esses exemplos de propostas defendidas pelo atual presidente evidenciam o caráter ambíguo do atual governo, que busca combinar a economia neoliberal ortodoxa com a perspectiva social conservadora.

Em relação à educação do campo, a tendência é que a crise se aprofunde diante desse mandato. Durante sua campanha eleitoral, o atual presidente, anunciou a pretensão de implementar a educação a distância nas escolas do campo, desde o Ensino Fundamental¹⁶⁹. Embora se trate de uma proposta sem viabilidade para a atual realidade das escolas do campo, demonstra o descomprometimento com a manutenção dos avanços alcançados no período anterior.

Leher, Vitória e Motta (2017) ressaltam que as mudanças profundas na educação pública que observamos na atualidade estão diretamente ligadas à necessidade de mudança nos padrões de trabalho de acordo com o que a reestruturação produtiva requer. Para interromper os pequenos avanços que o setor educacional apresentou no período neodesenvolvimentista, as reformas atuais precisam ser realizadas por medidas que não prezem a ampla discussão democrática. Desse modo, as políticas públicas educacionais têm incorporado uma agenda conservadora e reacionária que se combina à agenda dos 'reformadores empresariais' fundamentada na Teoria do Capital Humano, que restringe a

¹⁶⁸ Os recursos destinados à promoção da educação no campo foram de 32.550.000 em 2015, 27.027.196 em 2016, 14.800.000 em 2017 e segundo a previsão do projeto de Lei Orçamentária, 2.053.682 em 2018.

¹⁶⁹ Em vídeo divulgado em suas redes sociais, o então candidato afirmava que a educação a distância seria um eficiente recurso para impedir uma possível 'doutrinação' que o MST estaria realizando nas escolas do campo.

educação e os seres humanos a fatores de produtividade (LEHER, VITÓRIA e MOTTA, 2017). Trata-se de reformas que privam os filhos da classe trabalhadora de dimensões cruciais da formação humana, sem as quais a imaginação e a sensibilidade estética, histórica e o fazer criativo tornam-se rudimentares. Além disso, os autores alertam para o risco que a ciência e a tecnologia correm diante de tal contexto:

A possibilidade de abandono de políticas industriais que protejam o 'conteúdo nacional' de parte das cadeias produtivas – como vem sendo apregoado pelo núcleo dirigente da política econômica – é uma ameaça real à indução da pesquisa tecnológica e da Pesquisa e Desenvolvimento (Inovação). [...] Somente uma mente colonizada pode sustentar que o fortalecimento da pesquisa tecnológica e da Inovação são possíveis em um ambiente econômico de abertura econômica desprovida de 'porteiro'. A existência de um projeto autopropelido de Nação é imprescindível para um forte desenvolvimento tecnológico, ao mesmo tempo contendo dimensões universais e dimensões nacionais, regionais e particularizadas (LEHER, VITÓRIA e MOTTA, 2017, p. 20).

Caso as propostas do atual governo em relação à privatização de instituições federais de ensino e pesquisa se efetivem, as implicações para a produção de um conhecimento autônomo serão ainda mais agravadas, o que, como demonstramos em capítulos anteriores, está diretamente relacionado com a soberania nacional na geopolítica mundial¹⁷⁰. Leher, Vitória e Motta (2017, p. 23) enfatizam:

Necessariamente, em meio a tormenta político-cultural do Brasil, cabe a nós construir as condições para que a independência de pensamento, a cultura e a concepção política sejam não somente garantidas, mas consideradas como base ética de uma educação que ponha a democracia plural como base da sua ação e construa instrumentos para ir além desta renovada idade média. Certamente, novas configurações da crise acontecerão. Mas uma saída positiva para essa crise, crise de longa duração, dependerá do protagonismo dos que vivem do próprio trabalho e são explorados.

A formação dos trabalhadores no âmbito da educação pública torna-se um espaço cada vez mais relevante para a consolidação das formas de resistência assentadas no conhecimento amplo e profundo da realidade, tendo por mediação os conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade. Esse

¹⁷⁰ O grupo Kroton tem realizado diversas compras de instituições de ensino no Brasil. A Kroton, maior empresa privada do mundo no setor da educação, é dona das marcas Pitágoras, faculdades Anhanguera, Fama, Faculdade Pitágoras, Unic, Uniderp, Unime e Unopar, além da rede LFG, de cursos preparatórios para concursos públicos e OAB e da Somos Educação, composta pela Editora Ática, Editora Saraiva, Anglo e Red Balloon. Essa concentração indica não apenas o poder econômico da Kroton no setor educacional, como seu potencial em influenciar os rumos da educação nacional.

campo em disputa, poderá ganhar força e contribuir para o enfrentamento do retrocesso que se anuncia, ou poderá se esvaziar de sentido e contribuir para a conformação da classe trabalhadora aos novos ditames do capital. A proposta de formação dos trabalhadores e a sua relação com o projeto de desenvolvimento social, político e econômico assumem papel fundamental no direcionamento do ensino público e definem, em grande medida, sua maior ou menor contribuição para o processo de resistência da classe trabalhadora.

No próximo capítulo, explicitaremos as principais disputas em torno dos diferentes projetos de formação dos trabalhadores do campo e sua articulação com o projeto de desenvolvimento hegemônico em cada período da história brasileira. Com isso, esperamos contribuir para que se vislumbre os limites e as possibilidades que a formação ofertada pelas políticas do Estado pode apresentar para que os trabalhadores do campo construam e efetivem um projeto alternativo de desenvolvimento para o campo e para a sociedade de modo geral.

3 A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO NO CONTEXTO DO CAPITALISMO BRASILEIRO: A CONTRADIÇÃO ENTRE A ADAPTAÇÃO PSICOFÍSICA E A EMANCIPAÇÃO HUMANA

A necessidade de transformar constantemente os seus fatores de produção, tendo em vista garantir a continuidade do processo de expansão e acumulação que o sustenta, conforme demonstrou Marx (2017), exige do modo de produção capitalista a constante adaptação objetiva e subjetiva dos trabalhadores às novas demandas do processo produtivo e do modo de sociabilidade decorrente do mesmo. A formação dos trabalhadores, nesse contexto, é permeada pela constante contradição entre o objetivo do capital de submetê-la às suas necessidades e o risco de permitir a socialização dos conhecimentos científicos que contribuem para a elevação da classe trabalhadora e, possivelmente, para o acirramento das contradições entre capital e trabalho.

Com o desenvolvimento do sistema capitalista, o Estado assume cada mais relevância como instância mediadora entre os interesses do capital e da classe trabalhadora e nesse processo procura o equilíbrio entre as antagônicas perspectivas de formação. Entretanto, como já analisamos, os aspectos que justificam a existência do Estado no modo de produção capitalista explicitam seu compromisso com a garantia de continuação do projeto hegemônico. Assim, por meio de suas políticas, o Estado tende a propor um projeto de formação dos trabalhadores adequado a esse objetivo, o que não significa que, em certa medida, demandas da classe trabalhadora não sejam também atendidas.

Em diferentes contextos históricos, a relevância que a formação dos trabalhadores assume no projeto hegemônico de desenvolvimento tende a variar, inclusive em relação à sua maior ênfase para a qualificação da força de trabalho ou na adaptação ao modo de sociabilidade imposto pelos ajustes produtivos. Entretanto, para o sistema capitalista, a formação dos trabalhadores, de modo hegemônico, deve colaborar para a ampliação do processo de extração de mais-valia e maior valorização do capital.

A fragmentação do processo produtivo que instituiu a separação entre o trabalho manual e trabalho intelectual¹⁷¹, contribuindo para a subordinação do trabalho ao capital, foi um elemento fundamental para esse processo, como analisaram Marx e Engels (2004). Segundo os autores, essa é uma das diferenças centrais do modo de produção capitalista em relação aos anteriores, uma vez que decompôs a produção em etapas isoladas, desapropriando o trabalhador da totalidade dos saberes necessários para a realização de um produto, processo que com a introdução da maquinaria se expandiu para os diferentes âmbitos da sociedade, como demonstramos no primeiro capítulo. Dessa forma, estabeleceu-se a separação entre o conhecimento e a atividade prática, não apenas nas unidades produtivas, mas em nível macro da sociedade, atribuindo às classes distintas atividades predominantemente manuais ou intelectuais. Com isso, a atividade se autonomizou e passou a dominar o ser que a exerce, o que contribui para a dominação de uma classe por outra,¹⁷² caracterizando a divisão social do trabalho na sociedade capitalista.

A formação dos trabalhadores, que nesse contexto se caracteriza como uma formação unilateral, cumpre importante papel no processo de adaptação objetiva e subjetiva às novas formas de trabalho. Como observou Gramsci (2007), a natureza revolucionária do modo de produção capitalista coloca sempre em novas bases a questão da hegemonia, o que impõe o processo de constante adaptação, tanto objetiva quanto subjetiva, dos trabalhadores às novas configurações do sistema produtivo, o que o autor denominou de adaptação psicofísica do trabalhador. Desse modo, Gramsci (2007) observa que, além da reprodução da separação entre atividade material e intelectual, toda mudança no sistema produtivo exige a produção de uma nova sociabilidade.

Assim, o mesmo autor constatou que a adaptação psicofísica do trabalhador contribui não apenas para adequar a mão de obra às mudanças produtivas, mas

¹⁷¹ Segundo Gramsci (2001), é impossível separar o *homo faber* do *homo sapiens*, pois não existe nenhuma atividade humana da qual se possa excluir totalmente a intervenção intelectual. Todos os seres humanos são intelectuais, segundo o autor, embora nem todos exerçam a função de intelectuais na sociedade.

¹⁷² Com a fragmentação do trabalho, a indústria moderna instituiu a separação entre trabalho e ciência, tornando essa “uma força produtiva autônoma, independente do trabalho e a serviço do capital” (MARX e ENGELS, 2004, p. 30) e promovendo a separação entre a consciência e a prática social.

também para conformar e reproduzir a hegemonia¹⁷³. Segundo Gramsci (2007), a adaptação às novas formas de produção e de sociedade não pode se dar apenas pela coação social, a coerção deve ser combinada com a persuasão e o consenso.

Como é possível observar, para a compreensão da formação dos trabalhadores proposta pelo Estado, é fundamental analisar o processo de adaptação psicofísica, pois ele possibilita evidenciar a relação dessa formação com o projeto hegemônico de desenvolvimento capitalista em cada contexto. Além disso, a perspectiva da emancipação humana é fundamental para que a crítica da formação humana sob o modo de produção capitalista avance para além da denúncia. Ao criticarem a formação unilateral produzida pelo modo de produção capitalista, Marx e Engels (2004) enfatizaram a importância de uma formação que, fundamentada no trabalho, recupere a integridade da relação entre conhecimento e atividade prática como uma das formas de potencializar a resistência e a luta dos trabalhadores para a superação do modo de produção capitalista, uma formação na perspectiva da emancipação humana¹⁷⁴.

Com base principalmente nas categorias de adaptação psicofísica do trabalhador e emancipação humana, no presente capítulo, procuramos analisar as propostas de formação dos trabalhadores do campo defendidas pelo ruralismo pedagógico e pela Educação do Campo. Em um primeiro momento buscamos sintetizar os principais fatores que no âmbito social, político e acadêmico influenciaram a consolidação de uma concepção de formação dos trabalhadores do campo na perspectiva do ruralismo pedagógico. Em seguida, analisamos a influência dessa concepção nas principais políticas públicas voltadas ao meio rural no período que vai de 1930 a 1980, contemplando, assim, a passagem do nacional-

¹⁷³ Ao analisar o fenômeno do deslocamento do eixo dinâmico da economia mundial da Europa para os Estados Unidos no início do século XX, Gramsci (2007) analisou o processo pelo qual o desenvolvimento do taylorismo e do fordismo impulsionou um novo modo de vida, o qual ele chamou de americanismo. O processo de racionalização que foi instituído na organização do modo de produção e se estendeu para as outras instâncias da vida social, iniciado nos Estados Unidos, determinou a necessidade de elaborar “[...] um novo tipo de humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo [...]” e exigiu a “adaptação psicofísica” do trabalhador (GRAMSCI, 2007, p. 248). A partir de sua análise sobre a organização do trabalho no fordismo-taylorismo, Gramsci (2007) tentou compreender como se produz as novas formas de consentimento no modo de sociabilidade resultante do americanismo.

¹⁷⁴ A emancipação humana é, para Marx (2009), a emancipação plena do ser humano em relação à sua condição de alienação característica da sociedade capitalista. É a emancipação livre das contradições geradas pelo capital, desde as contradições de classe até as demais contradições oriundas dessa.

desenvolvimentismo para o neoliberalismo. Na segunda parte do capítulo, apresentamos os principais embates políticos e econômicos que confluíram para a consolidação de uma concepção de Educação do Campo no âmbito dos movimentos sociais populares. Por fim, indicamos algumas características do processo de institucionalização da Educação do Campo nas políticas públicas do período neodesenvolvimentista que contribuem para uma análise crítica dessas políticas.

3.1 O ruralismo pedagógico e a formação dos trabalhadores do campo: do nacional-desenvolvimentismo ao neoliberalismo

O processo histórico de formação social, política e econômica do Brasil, que tem reforçado seu caráter dependente em relação aos países centrais do desenvolvimento capitalista e aprofundado a desigualdade em todos os âmbitos da sociedade, é o que tem marcado a configuração hegemônica de seu sistema público de ensino. Articulada aos diferentes projetos de desenvolvimento de cada período, a educação pública tem se expressado hegemonicamente por suas características elitista, propedêutica e dualista, conforme apresentamos anteriormente.

Nesse contexto, a formação dos trabalhadores do campo nem sempre esteve entre as prioridades do Estado. O fato de que a formação para o trabalho no campo, de modo geral, pode ocorrer durante a própria atividade de trabalho, não exigindo uma formação prévia e fora desse âmbito, pode ser considerado um dos motivos para esse descaso. Além disso, o caráter ilustrativo que a educação formal apresentava até o período da Primeira República, destinada às classes dominantes e desvinculada do sistema produtivo, contribuiu para que, durante séculos, fosse reproduzido o estigma herdado do trabalho escravo de que o trabalho no campo representa uma atividade manual e, portanto, de menor valor social¹⁷⁵ e que não necessitava de uma formação.

¹⁷⁵ Para além do estigma valorativo, é importante compreender que a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual constitui a base da formação unilateral dos seres humanos na sociedade capitalista, conforme explicitam Marx e Engels (2017). A divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual não deve ser confundida com a divisão técnica do trabalho, pois se refere à divisão das atividades laborativas em âmbito ampliado da sociedade. No caso da sociedade capitalista, a propriedade privada dos meios de produção é o critério fundamental para a divisão das atividades laborativas, configurando o antagonismo entre as classes sociais fundamentais. Ao atribuir atividades

Foi com as mudanças no contexto econômico, político e social brasileiro, configurando novos embates entre as diferentes classes e frações de classes, que, a partir das primeiras décadas do século XX, a educação dos trabalhadores do campo passa ser considerada como uma importante questão para o Estado¹⁷⁶. A demanda por operários fabris diante da crescente industrialização, a necessidade de formar os trabalhadores imigrantes para integrarem o projeto de nação brasileira e o objetivo de combater o alto índice de analfabetismo, considerado um entrave para o desenvolvimento do país, foram fatores que impulsionaram uma maior atuação do Estado em relação à formação dos trabalhadores em geral.

Afora esses fatores, as lutas populares pelo acesso à educação pública, nas primeiras décadas do século XX, também impulsionaram a ampliação das políticas estatais educacionais. Desde o final do século XIX, além do movimento abolicionista, os trabalhadores imigrantes vindos da Europa para substituir a mão de obra escravizada impulsionavam entre o proletariado brasileiro as críticas sobre o modelo de escola que vinha sendo difundido. Assim, já na década de 1910, emergem os debates sobre ‘escola unitária’, ‘união do ensino com trabalho produtivo’ e ‘administração da escola com participação dos trabalhadores’ liderados por representantes dos movimentos socialista, anarquista e comunista (GHIRALDELLI, 1987; RIBEIRO, 1994). No entanto, a influência dos movimentos dos trabalhadores nas propostas educativas adotadas pelas políticas educacionais da época não foi significativa. Alguns se dedicaram mais à prática político-partidária, como o Movimento Comunista, e outros às iniciativas privadas de escolarização, como o Movimento Anarquista. Essa opção limitou o debate cultural e político-pedagógico sobre o sistema público de ensino iniciado pelos socialistas e libertários na Primeira República (RIBEIRO, 1994), permitindo uma maior influência das elites econômicas, políticas e culturais nas concepções de formação que permearam as políticas

predominantemente manuais a uma determinada classe e as atividades predominantemente intelectuais à outra classe, a divisão social do trabalho, característica da sociedade capitalista, reproduz os mecanismos de dominação e exploração de uma classe por outra. Essa divisão social do trabalho constitui uma das bases das contradições da sociedade capitalista, por isso sua superação é fundamental para a superação também da sociedade de classes.

¹⁷⁶ Santos (2016) destaca que, no período do Segundo Império, foram escassas as experiências de educação rural e se caracterizaram por uma metodologia tradicional com ideias trazidas da Europa pelos colonizadores. Segundo Mendonça (2006), o ensino agrícola em seus níveis elementar, médio e especial (que corresponde ao ensino profissionalizante) passa a ser implementado no país pelo Ministério da Agricultura a partir da década de 1910, o que ao nosso ver indica a estreita relação entre a formação dos trabalhadores do campo e o projeto de desenvolvimento agrícola do período.

educacionais do período e, com isso, direcionando-as no sentido dos interesses hegemônicos.

Assim, no contexto do campo, predominaram os interesses das elites agrárias em relação à formação dos trabalhadores. Isso porque, mesmo diante da crescente urbanização que caracterizou a década de 1930, as elites agrárias não apresentavam significativas divergências com os interesses das elites urbanas¹⁷⁷ pois ambas reconheciam a necessidade de

[...] disseminar, através do ensino agrícola elementar e médio, códigos de comportamento e de percepção que assegurassem tanto o “disciplinamento” da força de trabalho, quanto a construção do consenso em torno do reconhecimento de uma liderança nacional única, visando combater o localismo político, típico da sociedade brasileira. Sob essa perspectiva, a “ruralização do ensino” aprofundada após 1930, corresponderia ao atendimento, pela Sociedade Política, de demandas formuladas por grupos urbanos, contrários ao “inchamento” das cidades e desejosos de consolidar novas alianças políticas (MENDONÇA, 2006, p. 142).

A confluência de interesses das elites agrárias e urbanas se devia ao objetivo comum de adequar e fixar os trabalhadores do campo no meio rural, uma vez que o êxodo rural prejudicava os interesses das oligarquias agrárias e, em certa medida, era um problema para os centros urbanos¹⁷⁸.

Além disso, como demonstrou Gramsci (2007), a expansão da sociedade industrial, para tornar possível formas cada vez mais complexas de vida coletiva, tem como necessidade e consequência a sujeição dos instintos às normas e hábitos de ordem, exatidão e precisão, sempre novos e cada vez mais complexos e rígidos. Esse é um dos elementos que justifica a crescente importância da formação dos

¹⁷⁷ Segundo Alves (2008), o setor agrário nunca foi propriamente contrário ao desenvolvimento industrial brasileiro e na maioria das vezes, as divergências entre esses setores se davam em questões pontuais, uma vez que as oligarquias agrárias representavam uma fração não dominante da classe dominante e buscava formas de disputar a agenda pública.

¹⁷⁸ Ao analisar esse processo, Werle (2010) afirma que a perspectiva nacionalista se tornou hegemônica nesse período, culminando no declínio da influência do ruralismo nos padrões de vida. Em parte, concordamos com Werle (2010), entretanto, consideramos que essa hegemonia que se evidencia no pensamento social da época e no ideário político se consolidou com base em um rearranjo de interesses no âmbito econômico, que não superou totalmente as formas arcaicas de exploração do trabalho. Desse modo, o objetivo do projeto ‘nacionalista’ de modernizar o modo de produção, nesse período se concluiu parcialmente, mantendo, principalmente no campo, as relações de produção consideradas arcaicas e necessárias para a inserção do país no mercado internacional, como demonstramos em capítulo anterior.

trabalhadores¹⁷⁹ no sistema capitalista em geral e, conseqüentemente, para o contexto brasileiro da época.

Gramsci (2007) expõe ainda, que a formação dos trabalhadores para os comportamentos e atividades necessárias para as novas formas de produção e de trabalho, sempre se efetivou de forma combinada às diferentes estratégias de coerção material nas quais, a partir da relação de força, um grupo social subjuga outros grupos, tal como analisamos anteriormente, ocorreu no Brasil desde o período colonial. Entretanto, como também demonstramos, na década de 1930, ao se concretizar a hegemonia do modo de produção capitalista, diferentes formas de reprodução ampliada do sistema assumem maior relevância, entre essas, a educação a cargo do Estado.

Esse aspecto, somado às pressões dos movimentos dos trabalhadores, justifica o maior interesse do Estado por uma educação pública para o meio rural a partir de 1930. Nesse contexto, as disputas entre ruralistas e urbanistas marcaram a discussão sobre o projeto de educação pública no período.

Embora a perspectiva de contenção do êxodo rural contemplasse tanto os interesses das elites econômicas agrárias quanto os das elites urbanas, essas divergiam quanto às estratégias de desenvolvimento para o país, como demonstramos em capítulo anterior. Apoiados no pressuposto da ‘vocação agrícola’ do país, os ruralistas defendiam a ideia de que o desenvolvimento autônomo do país estava impreterivelmente ligado ao desenvolvimento da agricultura. Assim, ocultavam a institucionalização de seus interesses particulares junto ao aparelho do Estado (FIORI, 2002). Em sentido oposto, os urbanistas entendiam a industrialização brasileira como propulsora do desenvolvimento nacional e, assim, defendiam um maior apoio estatal ao desenvolvimento da indústria local.

Um dos principais representantes dessa perspectiva, Anísio Teixeira, defendia uma mudança na mentalidade das elites e o investimento no desenvolvimento da indústria, da ciência e da democracia como forma de avançar no processo

¹⁷⁹ Segundo Gramsci (2007, p. 262), a história do industrialismo foi sempre a luta contra o elemento da “animalidade do homem”. De acordo com Gramsci (2007, p. 262-263), “até agora, todas as mudanças do modo de ser e viver tiveram lugar através da coerção brutal, ou seja, através do domínio de um grupo social sobre todas as forças produtivas da sociedade: a seleção ou educação do homem adequado aos novos tipos de civilização, isto é, às novas formas de produção e de trabalho ocorreu com o emprego de inauditas brutalidades, lançando no inferno das subclasses os débeis e os refratários, ou eliminando-os inteiramente.”

civilizatório da nação (BEZERRA NETO, 2003). Segundo Werle (2010), os representantes da interpretação nacional-burguesa

[...] propunham a busca de uma identidade cultural nacional e um novo projeto nacional para o Brasil baseado na industrialização e na independência política. Enfatizando a indústria nacional, a formação de uma classe média técnica e de trabalhadores urbanos, a interpretação nacional-burguesa contestava os ideais da vocação agrária e estabelecia a dicotomia entre urbano e rural (WERLE, 2010, p.28).

Conforme é possível observar, embora divergentes em se tratando das bases do desenvolvimento nacional, tanto os ruralistas quanto os urbanistas apresentavam uma interpretação do contexto fundamentada na dicotomia entre o rural e o urbano. Eles interpretavam o rural e o urbano por suas diferenças e omitiam a relação entre ambos e com a totalidade do sistema social. Além disso, um aspecto comum entre o ideário ruralista e a interpretação nacional-burguesa foi a defesa de um projeto nacionalista. Ambas as perspectivas entendiam a necessidade de um projeto de desenvolvimento autônomo e independente para o país.

Outro aspecto comum entre a perspectiva dos ruralistas e dos urbanistas, além da interpretação dicotômica entre o rural e o urbano e a defesa de um projeto nacionalista de desenvolvimento do país, foi o que Nagle (2001, p. 134) denominou de “otimismo pedagógico”. Segundo Nagle (2001), trata-se de uma perspectiva que entende a escola como mola propulsora da transformação social, da identidade nacional republicana e do processo de identificação do povo brasileiro com o novo governo. Nessa perspectiva,

[...] de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) (NAGLE, 2001, p. 134).

Desde a década de 1920, o ‘otimismo pedagógico’ permeava o ideário das duas vertentes nacionalistas, a dos ruralistas e a dos industriais. É no bojo desse debate que, fundamentado na perspectiva nacionalista, no ‘otimismo pedagógico’ e nas concepções de desenvolvimento da vertente ruralista que emerge o ruralismo

pedagógico. De acordo com Prado (1995, p. 6), o ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como

[...] uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional.

Para os ruralistas, a difusão da educação primária nas zonas rurais poderia cumprir um papel importante no sentido de fortalecer as bases agrárias do país, de modo a evitar o êxodo rural e promover a unificação nacional. Além disso, estavam preocupados em promover o desenvolvimento rural articulado a uma maior racionalização da política e da economia (PRADO, 1995).

Segundo Bezerra Neto (2003, p.11), o ruralismo pedagógico que emerge no movimento nacionalista em um contexto de crise do capitalismo visava “[...] definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio de uma pedagogia”. Os principais representantes¹⁸⁰ da perspectiva do ruralismo pedagógico foram Sud Menucci, Carneiro Leão e Alberto Torres. Uma das principais pautas defendidas pelos ruralistas era a nacionalização das escolas do campo, o que consideravam urgente, como destaca Bezerra Neto (2003, p. 36):

As propostas de educação defendidas pelos educadores ruralistas durante a primeira metade do século XX estavam intimamente ligadas às lutas nacionalistas daquele período. Seus defensores viam, na defesa e fortalecimento das lutas pela permanência dos trabalhadores em áreas rurais, a possibilidade de manter integralmente a nação que, segundo se

¹⁸⁰ Outros intelectuais da época dedicaram-se à defesa do ensino rural estatal na perspectiva do que na literatura se entende por ‘ruralismo pedagógico’. Entretanto, assim como Bezerra Neto (2003), identificamos, entre os diversos estudos sobre o ruralismo pedagógico e os diferentes programas empreendidos pelo Estado até meados do século XX, a influência preponderante das ideias difundidas por esses três intelectuais, Sud Menucci, Alberto Torres e Carneiro Leão. Pelo destaque que os três autores recebem nos diferentes estudos sobre a educação rural do período e pela influência de suas ideias nas políticas da época, adotamos suas obras em nossa pesquisa como referências centrais na definição da categoria de ‘ruralismo pedagógico’.

pensava, estava fugindo ao controle do Estado à medida que este estava sendo influenciado por empresas consideradas alienígenas que dominavam os países pobres através de investimentos financeiros e da imposição da cultura de seus países de origem.

Assim, nas propostas de ruralização do ensino, as orientações nacionalistas se expressavam através da exaltação da terra e dos sujeitos do campo, sendo que a terra era tratada como sinônimo de agricultura (NAGLE, 2001).

Conforme Alberto Torres,¹⁸¹ um destacado representante da perspectiva nacionalista, os ruralistas entendiam que era preciso formar um espírito e uma diretriz prática capaz de superar as tendências particularistas que dividiam o país e, para isso, a política cumpriria um papel fundamental, inclusive na orientação das propostas educacionais. Segundo Torres (2002, p. 30),

o espírito da “nação” forma-se, assim, como um sentido coletivo de proteção, de amparo, de assistência e de socorro, práticos e efetivos, contra riscos conhecidos e experimentados, entre homens e famílias que vivem juntos, tendo interesses comuns, e sabendo da existência de outros grupos, com os mesmos caracteres, e ligados pelos mesmos interesses, contrários, ou alheios, aos dos seus, e prontos a sacrificá-los, a bem da gente de seu sangue.

Para Torres (2002), a formação de uma consciência nacionalista e patriótica era fundamental para a autonomia da população brasileira e dependia de duas ações do Estado: ofertar educação pública e assistência social e econômica para a população. Com isso, Torres (2002) explicita que sua defesa é no sentido de um nacionalismo ativo através da política:

O nosso nacionalismo não é uma aspiração sentimental, nem um programa doutrinário, que pressuponha um colorido mais forte do sentimento ou do conceito patriótico. É um simples movimento de restauração conservadora e reorganizadora. E, em torno deste objetivo moral e político, deve concentrar-se, não mais a atenção, nem o espírito, dos que respondem pela sorte do Brasil, mas a sua atividade, para que não esteja longe a alvorada em que nos sintamos de posse da direção dos nossos destinos (TORRES, 2002, p. 163).

¹⁸¹ Alberto Torres (1865-1917) foi um autor de grande influência na perspectiva do ruralismo pedagógico, especialmente por sua defesa de uma concepção nacionalista da história. Abolicionista e republicano, suas principais obras tiveram forte influência no pensamento nacionalista, especialmente ‘O Problema Nacional Brasileiro’ (1912) e ‘A Organização Nacional’ (1914). Entre os principais temas abordados nessas obras, estão a reforma da Constituição Federal, a formação da nacionalidade nos países colonizados, a natureza da política nas sociedades modernas, críticas ao pensamento racista predominante em sua época, entre outros.

Como é possível observar, a perspectiva nacionalista se pautava não apenas pela defesa de uma unidade nacional política e cultural como também pela ideia de que essa unidade seria elemento importante para um projeto de desenvolvimento autônomo para o país, que para os ruralistas se daria pela via da ruralização.

Por considerarem que o Brasil era um país essencialmente agrícola, os ruralistas entendiam que somente poderia solidificar sua independência e autonomia por meio de um projeto que priorizasse o desenvolvimento agrário, e não modelos de urbanização copiados de outros países.

Segundo Bezerra Neto (2003), Carneiro Leão afirmava que uma política inspirada nas experiências de outros países poderia ser ainda mais prejudicial para o meio rural do que para os centros urbanos. Essas políticas, segundo o mesmo autor, retirariam do Brasil qualquer possibilidade de se tornar autônomo.

Como forma de efetivar o projeto nacionalista, os ruralistas consideravam fundamental o melhoramento das condições materiais de vida dos trabalhadores do campo. Menucci (1930) observava que um dos principais motivos que desestimulavam os trabalhadores do campo a permanecerem no meio rural era o fato de que, em sua maioria, não possuíam lotes próprios de terra. O fato de trabalharem para outros e as péssimas condições de vida no campo seriam os principais motivos que levavam os trabalhadores a migrarem para os centros urbanos, segundo o autor.

Como uma das formas de solucionar o problema, Menucci (1930) defendia a distribuição de terras em pequenos lotes, mas rejeitava as soluções apresentadas por países como Rússia, que impunha o uso coletivo da terra. Menucci acreditava que a divisão da terra poderia ser feita através da boa vontade dos proprietários, sem qualquer tipo de revolução, evitando o uso da violência e garantindo a estabilidade da nação (MATTOS, 2009). Como se observa, tratava-se de uma proposta de distribuição de terras que via a possibilidade de que uma relativa autonomia e individualização dos camponeses promovesse um crescimento maior da produção, provavelmente estimulado pela concorrência entre ambos. Assim, ainda que tenha proposto uma redistribuição das terras, Menucci não se opunha ao modelo fundiário fundado na propriedade privada da terra e via em sua proposta uma possibilidade de impulsionar o capitalismo agrário daquele período.

Além da redistribuição de terras, Menucci (1930) considerava fundamental que fosse expandido para o campo o conforto que se oferecia aos sujeitos da cidade, como o acesso aos meios de comunicação, energia elétrica, entre outros, o que também contribuiria para superar seu isolamento e integrá-lo à pátria. Nesse mesmo sentido, Carneiro Leão acreditava que a assistência à infância a partir da escola não deveria ser realizada como caridade ou como uma preocupação acessória do Estado, mas sim como ação central na construção da nacionalidade, contribuindo para inserir as crianças em atividades socialmente aceitas e ensinando-as a serem cidadãs (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2009).

Entretanto, embora Menucci (1930) e outros defensores do ruralismo, como Carneiro Leão, demonstrassem preocupação com as condições materiais de permanência no campo, essas não eram consideradas a partir da sua relação com a sociedade de classes, o que, em parte, explica o fato de que, compreender as origens históricas e materiais dessas desigualdades não fosse uma preocupação dos intelectuais ruralistas. Assim, apontavam alternativas inviáveis para o contexto da época ou elaboravam propostas que se reduziam à formação de uma consciência nacionalista e agrícola.

Leão, Torres e Menucci consideravam que a problemática educacional representava o principal empecilho para o desenvolvimento da nação brasileira (MATTOS, 2009). Portanto, assim como outros intelectuais de sua época, como Lourenço Filho¹⁸², por exemplo, propunham que a escola deveria ser transformada de modo a coordenar suas ações com as demais instituições sociais, Menucci¹⁸³ entendia que a expansão do ensino público seria uma das principais contribuições, não apenas para a nacionalização do território brasileiro, como também para a integridade da nação através da unificação da língua e da cultura (BEZERRA NETO,

¹⁸² Lourenço Filho (1897-1970) foi um educador e intelectual brasileiro que teve grande influência no pensamento social de sua época. Participou das Conferências Nacionais de Educação de 1927 e 1928 e foi um dos autores mais importantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Foi também diretor de gabinete de Francisco Campos (1931), diretor geral do Departamento Nacional de Educação nomeado por Gustavo Capanema em 1937, e diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-46). Defendia que o papel da escola era adaptar os futuros cidadãos, material e moralmente, às necessidades da sociedade, aspecto pelo qual se aproximou do pensamento do ruralismo pedagógico.

¹⁸³ Sud Menucci (1892-1948) foi escritor, jornalista, geógrafo e historiador, atuando como diretor da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e do Centro do Professorado Paulista por 17 anos. Foi também diretor-geral do Ensino no mesmo Estado por três vezes, trabalhou em censos escolares e nacionais, além de ocupar cargos públicos fora do ensino. Sua obra foi muito influenciada por Émile Durkheim (MATTOS, 2009).

2003). Para Menucci (1930), a crise da educação brasileira e da sociedade, de modo geral, era agravada pela fragmentação cultural promovida pelas colônias de imigrantes que faziam questão de cultivar sua língua e seus costumes. Além disso, afirmava que a obsessão brasileira por copiar modelos educativos estrangeiros também era um aspecto negativo. Para ele, a escola deveria dar conta da diversidade de etnias que formam a população brasileira, no sentido de contribuir para a consolidação de uma identidade nacional¹⁸⁴ (MATTOS, 2009). De acordo com Menucci (1930, p. 100),

é preciso que a escola, pela sua maneira especial de actuar sobre a mentalidade do educando, faça d'elle um nativo typico, capaz de ser reconhecido, pelo modo de agir, pelo modo de pensar, pelo modo particular de sentir, como membro de um determinado povo num momento historico determinado¹⁸⁵.

A crença de que a educação no meio rural poderia contribuir para formar a consciência, os hábitos e os costumes dos sujeitos do campo de acordo com as necessidades do novo projeto social levava os ruralistas pedagógicos a atribuírem grande importância para a formação dos professores (BEZERRA NETO, 2003). Em relação à tarefa do professor no meio rural, Menucci (1930) afirmava que o mesmo deveria mostrar ao homem rural que seu lugar era no campo, mas que, no lugar disso, os professores do meio rural reproduziam todo tipo de preconceito urbanista, empurrando o agricultor para fora do campo, o que em muito se devia à sua in experiência profissional e à sua formação equivocada. Assim como Menucci (1930), Carneiro Leão¹⁸⁶ também enfatizava que a falta de preparo dos mestres era um dos grandes motivos do desinteresse das crianças em frequentar a escola.

¹⁸⁴ Apesar de admirar algumas das propostas da Escola Nova, Menucci não achava que essa era a saída para a crise da educação brasileira por ser cópia de outros modelos. Considerava que era preciso criar uma alternativa de escola brasileira, fundamentada na realidade social brasileira. Menucci concordava com alguns aspectos da Escola Nova como a busca de uma maior liberdade aos estudantes, as mudanças em relação aos processos de aprendizagem e a importância atribuída ao meio, entretanto, propunha uma escola que conciliasse o passado com o futuro, ou seja, uma escola que unisse esses elementos da escola ativa com características da escola clássica. Segundo Mattos (2009), foi esse modelo de escola que ele defendeu que fosse implementado em São Paulo, o qual ele denominava de uma escola com 'método dinâmico'.

¹⁸⁵ Na citação, mantivemos a forma de escrita utilizada pelo autor no ano de 1930.

¹⁸⁶ Carneiro Ribeiro foi educador, jornalista, advogado, crítico literário, professor de sociologia, de educação comparada e de administração escolar. Seu pensamento foi profundamente influenciado pelo positivismo, pelo evolucionismo e pelas teorias raciais que se tornaram predominantes no Brasil especialmente a partir de 1930.

Por acreditarem que a escola apresentava um papel determinante para o desenvolvimento do país, os ruralistas pedagógicos preocupavam-se com o alto índice de analfabetismo, a falta de escolas para ampla parcela da população e as condições precárias das escolas do campo. Carneiro Leão, por exemplo, entendia que o desenvolvimento econômico, a capacidade de ação, a consciência cívica, a superioridade social e política eram grandes conquistas humanas que deveriam ser alcançadas principalmente pela instrução. Por isso, mostrava-se bastante preocupado com o alto índice de analfabetismo no Brasil e criticava a falta de escolas para a ampla parcela da população. Foi também um crítico do caráter elitista da educação brasileira, pois entendia que a ‘educação popular’ por excelência, quando ao alcance de todos, contribuiria para a construção da nacionalidade (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2009).

Assim, por acreditarem sobremaneira no potencial da escola, além de defenderem a assistência à infância e o acesso ao ensino primário, alguns ruralistas se preocupavam também com o ensino profissional dos sujeitos do campo.

Para Menucci (1930, p. 24), a escola, de modo geral, havia perdido seu contato com a realidade, pois o trabalho perdera “quase que de maneira absoluta” o seu valor educativo a partir do momento em que a atividade, inspirada nos moldes tayloristas,¹⁸⁷ passou a exigir uma maior fragmentação das atividades:

A função da análise e do raciocínio, a única que põe alerta à consciência, relegava-se para segundo plano, talvez mesmo para terceiro, infimo e insignificante. Não havia mais que esperar dela para alargar a esfera cultural do operariado ou para argumentar-lhe o acervo de conhecimentos. A série de movimentos com que se iniciava um homem numa fábrica, era a mesma que poderia estar repetindo dez anos depois. O trabalho estava, pois, e está, devido a uma seleção científica rigorosa, sem as suas fontes de mais subido valor educativo, e, industrial e socialmente reduzido ao mesquinho papel de ganhapão¹⁸⁸ (MENUCCI, 1930, p. 24).

Para os defensores do ruralismo pedagógico se fazia urgente a adequação do ensino às novas formas de organização do trabalho, entretanto, especialmente por parte de Menucci (1930), havia ainda a preocupação de que esse ensino

¹⁸⁷ Segundo Antunes e Pinto (2017, p. 24), o taylorismo foi uma metodologia de gestão capitalista que tentou reduzir toda forma de saber-fazer no trabalho a “tarefas”, seu objetivo era “[...] a extração do conhecimento da classe trabalhadora a fim de liquidar seu poder de barganha em face dos compradores de força de trabalho”.

¹⁸⁸ Também nessa citação mantivemos a forma escrita do texto original.

contribuísse para uma formação mais ampla dos sujeitos, e não apenas uma formação mecânica e utilitarista voltada aos moldes tayloristas/fordista de trabalho. A proposta de Menucci (1930) valorizava aspectos defendidos pelo movimento Escola Nova, como a maior liberdade de iniciativa para os estudantes, o respeito às suas singularidades e a busca de novos métodos de ensino. Entretanto, sua proposta intuía harmonizar aspectos da escola ativa com os modelos de escola clássicos, buscava uma conciliação do passado com o futuro (MATTOS, 2009)¹⁸⁹.

Para a necessária adaptação do ensino rural às necessidades do trabalho no campo e do projeto de desenvolvimento ruralista, alguns dos defensores do ruralismo pedagógico enfatizavam a necessidade de promover a expansão do ensino profissionalizante no campo¹⁹⁰. Além de representar um instrumento importante para a fixação dos sujeitos no meio rural, o ensino profissionalizante contribuiria para o aumento da produtividade, diante da modernização pela qual passava o trabalho no campo. Menucci afirmava que o ensino rural deveria oferecer ao homem do campo o conhecimento de novas técnicas e práticas ao desenvolvimento agrícola, com o objetivo de aumentar e melhorar a produção com vistas ao mercado exportador (MATTOS, 2009).

Carneiro Leão foi também um defensor do ensino profissionalizante e valorizava, sobretudo, seu cunho prático. Segundo o autor, esse cunho prático deveria compor o ensino desde o primário, como faziam as escolas de São Paulo na época. Leão também criticava a organização das escolas rurais e defendia sua adaptação às necessidades da época (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2009).

Como é possível observar, algumas propostas são comuns aos diferentes defensores do ruralismo pedagógico, embora não se possa afirmar unanimidade por parte desses em torno de uma proposta única para as escolas do campo no período. José Carlos Abrão (1986) identifica quatro principais tendências que permeiam o discurso pedagógico sobre o rural no Brasil. Segundo o autor, em comum essas

¹⁸⁹ A perspectiva que predominou na proposta do ruralismo pedagógico foi a de um ensino pragmático, voltado às necessidades imediatas do trabalho no campo e com pouco conteúdo teórico ou científico, considerado por alguns um prejuízo para os sujeitos do campo, uma vez que neles poderia se manifestar o anseio de migrar para os centros urbanos.

¹⁹⁰ De acordo com Mendonça (2006), até a década de 1930, duas propostas polarizavam os debates da época sobre as políticas educacionais voltadas ao meio rural: 1) a defesa de uma escola rural como instrumento de alfabetização e 2) a escola rural enquanto instrumento de qualificação para o trabalho. Com a implantação do Estado Novo, a partir de 1930, a vertente ruralizadora do ensino básico agrícola, centrada no binômio educação e treinamento, torna-se hegemônica.

quatro tendências apresentam o objetivo de reorganizar a escola do campo e promover a qualificação dos professores. Assim, para a tendência ruralista, na qual o autor localiza o ruralismo pedagógico “[...] a escola deverá ser vista como a instituição adequada para colocar o homem do campo a par do avanço da cultura e tecnologia a serviço da produção agrícola e assim possibilitar a sua fixação no campo sem ter que migrar para a cidade” (ABRÃO, 2009, p. 285). Enquanto que,

para a *urbanizadora*, a escola, o professor e o currículo de toda e qualquer escola, seja a da cidade ou a do campo, têm de ser adequados para poderem empreender a transformação do homem para atender às necessidades de modernização da sociedade como um todo, necessidades de humanização do educando e seu preparo técnico-profissionalizante aos ditames do mercado de trabalho. Para a *reformista*, importa sobretudo reformar as instituições, inclusive a escola, para que se atinja o ideal de uma propalada justiça social. Nesse aspecto, a reorganização da escola e do ensino deveria estar ligada aos interesses de uma reforma agrária que propiciaria as condições reais para a fixação do homem à terra. E, finalmente, para a *realista*, a reorganização escolar como um todo passaria pelo crivo de uma discussão mais ampla: a discussão político-econômica da terra como mercadoria, das implicações de sua posse e de seu uso e os mecanismos que seriam acionados para quebrar com o poder e as distorções ocasionados pelo latifúndio, principalmente em relação aos trabalhadores do campo (ABRÃO, 2009, p. 285. Grifos do autor).

Embora adotemos uma perspectiva teórico-metodológica diferente daquela seguida por Abrão (2009)¹⁹¹, é importante observar alguns aspectos que o autor identifica especialmente na tendência ruralista e na tendência realista que, ao nosso ver, identificam alguns elementos que conformam a oposição entre a perspectiva do ruralismo pedagógico e a perspectiva da Educação do Campo.

A tendência realista cumpre suas denúncias a partir da crítica da economia política e reconhece a necessidade de desmascarar as imposições de uma classe à outra, desconstituindo a visão mágica e religiosa sobre a realidade:

A adesão ao discurso da denúncia requer uma postura metodológica cujos postulados privilegiam o mundo do trabalho e o seu significado enquanto representações de uma realidade atravessada por lutas, conflitos, contradições, ambiguidades, etc. É também adesão a um projeto de transformação, por mais complexo que seja o seu delineamento, e que por isso mesmo impõe a busca da construção do imaginário de forma individual e coletivamente assumida (ABRÃO, 2009, p. 298).

¹⁹¹ O autor, em sua pesquisa, utilizou a abordagem da análise de discurso.

Diferentemente das demais tendências, a tendência realista não vislumbra saídas ou medidas para que as escolas se ajustarem ao paradigma hegemônico. Entendemos que a Educação do Campo se aproxima dessa perspectiva, de acordo com o que explicitaremos adiante. De modo contrário, ao sintetizar as propostas comuns entre os defensores do ruralismo pedagógico, é possível afirmar que se tratava de uma perspectiva pedagógica que se fundamentava nos pressupostos sociais, econômicos, políticos e culturais do projeto de desenvolvimento capitalista da época. Embora os ruralistas apresentassem divergências com a perspectiva nacional-burguesa, seu projeto de desenvolvimento não se pautava no objetivo de ruptura com o projeto hegemônico. Ao contrário, buscavam consolidar uma proposta pedagógica capaz de adaptar o campo e seus sujeitos, de forma a garantir a inserção do país como fornecedor de bens primários no mercado internacional. Por isso, seu foco estava nas diferentes estratégias de fixação dos sujeitos no campo, desde o melhoramento das condições de vida até a reforma do ensino, tendo em vista a formação das consciências e da mão de obra necessária ao trabalho no campo. Tratava-se de um processo de adaptação psicofísica do trabalhador, conforme definiu Gramsci (2007). E, ao analisarmos a influência do pensamento ruralistas nas políticas públicas do período, essa perspectiva se torna mais evidente.

3.1.1 A influência do ruralismo pedagógico nas políticas públicas educacionais brasileiras (1930-1980)

A perspectiva ruralista apresentada no subcapítulo anterior, mesmo ao perder sua hegemonia no pensamento social a partir da década de 1930, apresentou significativa influência nas políticas públicas educacionais voltadas ao meio rural até a década de 1980. Ao analisar as políticas desse período, é possível observar que não houve uma unanimidade em torno das propostas para o meio rural e que as políticas públicas voltadas ao campo expressaram as disputas de cada momento e o objetivo das elites agrárias e urbanas em adequar a inserção do Brasil no mercado internacional. Um entendimento comum entre os intelectuais desse período era de que o progresso da agricultura dependia em grande parte da educação dos sujeitos do campo.

Contudo, é possível observar que os objetivos dessa formação, expressos nas políticas públicas voltadas ao meio rural, modificam-se especialmente a partir da década de 1960, quando o projeto do nacional-desenvolvimentismo começa a perder forças diante da crescente influência estadunidense na orientação das políticas nacionais.

De modo geral, os programas e ações do governo até a década de 1950 enfatizavam o objetivo de fixação dos sujeitos do campo no meio rural e de sua incorporação ao projeto nacionalista. As políticas educacionais propunham uma formação com conhecimentos básicos de leitura, escrita e outros, vinculada às necessidades do trabalho no campo e com ênfase em uma postura cívica, capaz de contribuir com a formação da cidadania necessária ao projeto de nação. Garantir a ocupação do território nacional também era uma preocupação levada em conta pelo Estado no período (PRADO, 1995).

Assim, ao analisar os documentos dos principais programas destinados ao meio rural entre as décadas de 1930 e 1950, Calazans (1994) afirma que a educação dos trabalhadores do campo promovida pelo Estado nesse período esteve hegemonicamente fundamentada nas ideias do ruralismo pedagógico.

A diferenciação entre ensino rural e ensino urbano foi um dos focos dos debates sobre a educação pública na época. Segundo Werle (2010), desde a I Conferência Nacional de Educação, fortalecia-se o debate sobre a possibilidade de implementação de currículos específicos e apropriados para as escolas rurais e para as escolas urbanas. A III Conferência Nacional de Educação, em 1929, tratou especificamente da educação rural, reforçando essa perspectiva. Assim como a VIII Conferência, em 1942, pela interpretação da vocação agrária do país, reafirmou o ruralismo pedagógico como a alternativa mais adequada para a educação específica no meio rural, atrelada ao projeto de desenvolvimento do país.

Além de reforçar as teses sobre a vocação agrária do país, alguns programas e ações do governo desde a década de 1930 expressavam também o objetivo de criar um consenso nacional em torno de ideias referentes ao ensino rural. Esse é o caso do Primeiro Congresso Brasileiro de Ensino Rural, realizado de 24 a 27 de agosto de 1937, na cidade de São Paulo (FIORI, 2002).

Prado (1995) destaca também outros dois eventos que demonstram a importância atribuída pelo Estado ao processo de interiorização do governo e de

suas instituições. O primeiro refere-se ao movimento que ficou conhecido como 'Marcha para o Oeste'. E o segundo foi o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, realizado na cidade de Goiânia, em julho de 1942. De acordo com Prado (1995), a Marcha para o Oeste, lançada em 1938, foi um programa do governo que visava criar condições favoráveis para a vida no meio rural. Através da criação de colônias agrícolas, da construção de estradas, entre outras medidas, as ações do Programa almejavam prevenir os problemas gerados pelo êxodo rural, além de estender a ação e o controle do Estado pelo território nacional.

Já o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação teve por temática 'A Educação Primária Fundamental', com ênfase nas discussões do contexto educacional naquele período. Durante esse congresso, governo e intelectuais fundamentados no ideário do ruralismo pedagógico defenderam a interiorização como alternativa para os problemas da sociedade da época que, como analisamos anteriormente, expressavam-se em grande medida no êxodo rural e no crescimento urbano desordenado.

A escola almejada pelo governo naquele período, tanto para o campo quanto para o meio urbano, pretendia formar posturas disciplinadas de modo a integrar e adaptar os sujeitos ao seu meio social (PRADO, 1995). Na visão do governo, a escola apresentava um importante papel na construção de uma consciência concomitantemente modernizante e conservadora ao difundir a ideia de apego ao meio e, ao mesmo tempo, pressupor uma ação eficiente, racional, autônoma e produtiva, conformando, assim, os sujeitos e as instituições aos projetos governamentais (PRADO, 1995).

Prado (1995) enfatiza que, de forma hegemônica, os textos do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação referentes à educação rural destacavam o caráter pragmático do ruralismo pedagógico, que imputava à escola rural a função de formar mão de obra especializada para o campo em detrimento dos conhecimentos gerais, considerados por alguns como prejudiciais aos sujeitos do campo. Nesse sentido, a escola primária do campo deveria estar voltada para as necessidades práticas e imediatas das populações do campo, adaptando os sujeitos nos aspectos econômico, moral e social para sua permanência no campo (PRADO, 1995), um processo de adaptação psicofísica dos trabalhadores ao modo de sociabilidade, de acordo com a definição de Gramsci (2007).

Calazans (1994) compreende que o impulso aos investimentos na educação rural no período decorreu das necessidades das revoluções agroindustriais que trouxeram novas demandas para as relações de trabalho e formação da mão de obra. Como exemplo, a autora destaca algumas iniciativas do Ministério da Agricultura no governo Vargas a partir da década de 1930. Entre elas está a fundação de colônias agrícolas e dos núcleos coloniais como fomento ao cooperativismo e ao crédito agrícola (1943), os cursos de aprendizado agrícola com o objetivo de formar capatazes rurais e o curso de adaptação destinado à qualificação profissional do trabalhador em geral. Como afirma Prado (1995), é possível observar que, por meio da expansão da escola primária no meio rural, o governo visava também constituir uma rede de cooperação e adesão ao Estado Novo, tornando públicas esferas da vida até então consideradas do âmbito privado.

Embora o objetivo de adesão ao Estado Novo se apresentasse como um projeto com forte ênfase no caráter nacionalista, desde a década de 1940, a reforma do ensino rural passa a ser mais tensionada pelos interesses do capital externo, o que se expressa especialmente pela colaboração de intelectuais estadunidenses ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) por meio das missões culturais no Brasil. Assim, nas décadas de 1940 e 1950, é possível observar uma multiplicidade de projetos e programas voltados ao meio rural, como a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR)¹⁹², além da realização de cursos rápidos e práticos, destacando-se: o Centro de Treinamento, as Semanas Ruralistas e os Clubes Agrícolas (CALAZANS, 1994).

Nesse período, a falta de sintonia entre as necessidades das populações rurais e os conteúdos trabalhados na escola era o principal tema das discussões, conforme é possível observar pelo foco do curso promovido pelo INEP em 1949 no Rio de Janeiro, denominado ‘Escola Para o Brasil Rural’, do qual participaram representantes de Estados Brasileiros (CALAZANS, 1994). De acordo com Calazans (1994, p. 20), foram tratados os temas: “Elaboração do programa da escola primária na comunidade rural”; “Professor da escola primária rural e o processo de

¹⁹² A CBAR foi criada em 1945 a partir de um acordo entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos da América, tendo como um de seus objetivos possibilitar atividades no setor da educação rural, que interessassem a ambas as partes contratantes (CALAZANS, 1994).

desenvolvimento econômico”; “O papel da escola rural na segurança nacional”, entre outros.

Como é possível observar, a preocupação com a educação das populações do meio rural continuava atrelada às necessidades do projeto de desenvolvimento econômico e de consolidação de um Estado nacional. Entretanto, já nesse período se inicia a disputa entre duas perspectivas distintas no âmbito das políticas públicas destinadas ao meio rural, uma voltada à afirmação do Estado nacional e do projeto nacional-desenvolvimentista e outra apoiada na cooperação com os Estados Unidos e orientada para o melhoramento da produção agrícola, tendo em vista a ampliação das exportações de *commodities*. Cabe destacar que em muitos aspectos não havia oposição entre essas duas perspectivas, como, por exemplo, no objetivo de desarticular os movimentos sociais populares que emergiam no campo, intuindo combater ‘a ameaça do comunismo’ e, sobretudo, concordando com a proposta de manter a estrutura fundiária extremamente desigual, o que garantia a exploração dos trabalhadores do campo. Outro aspecto comum era o objetivo de manter o Brasil como fornecedor de bens primários no mercado internacional, conforme analisamos anteriormente, embora defendessem estratégias diversas para isso. Assim, a partir da década de 1950, as políticas públicas voltadas à formação dos trabalhadores do campo passaram a expressar a conjunção de parte desses interesses.

Conforme destaca Mendonça (2006), entre os anos de 1945-1950, a escola era a instituição viabilizadora das duas propostas que, em alguns momentos, entravam em disputa: a prioridade para a alfabetização e a prioridade para a qualificação para o trabalho. Segundo a autora,

desde o avanço do capitalismo no país durante o Estado Novo e, mesmo depois dele, quando de sua afirmação definitiva em plena a década de 1950, o trabalhador rural continuaria passível de incorporação através de escolas primárias agrícolas especiais definidas como “*células da vocação histórica para o ruralismo que há nesse país*”. Em nome dessa “vocação”, transmutada em subordinação e controle social, inúmeras políticas educacionais concretizaram-se, ratificando uma hierarquização social que naturaliza a ausência da luta de classes no espaço agrário (MENDONÇA, 2006, p. 144, Grifos da autora).

Entretanto, a partir da Guerra Fria, a multiplicação de acordos entre os governos brasileiro e estadunidense levaria à substituição da centralidade da escola por agências assistenciais que tinham o objetivo de viabilizar as metas dos

diferentes acordos voltados para o desenvolvimento do campo. Assim, nos anos 1950, contexto em que se proliferavam e intensificavam os movimentos sociais rurais,

[...] redefiniram-se os instrumentos da ação pública no âmbito “educacional”, fazendo com que a escola fosse substituída pelo extensionismo. Nesse caso, era o próprio conceito de “educação rural” que sofria alterações, abandonando sua dimensão eminentemente escolar em detrimento de outra, fundamentalmente “assistencialista”, quer em sua acepção técnica ou social (MENDONÇA, 2006, p. 142).

A complexificação das disputas pelas políticas educacionais para o campo, entre 1931 e 1961, pode ser evidenciada pelo fato de que as políticas de ensino agrícola nesse período estiveram subordinadas, ao mesmo tempo, a duas agências estatais: o Ministério da Agricultura e o Ministério da Educação, o que expressa o crescente interesse do Estado nas políticas de extensionismo em detrimento das políticas voltadas ao âmbito escolar (MENDONÇA, 2006).

Mendonça (2006) observa que o emaranhado de políticas setoriais do período foi resultado do duplo caráter assumido pelas políticas do Estado voltadas ao meio rural. De acordo com a autora, o sentido comum de todas as medidas da época foi a transformação do próprio conceito de ‘educação rural’, a exemplo dos programas e iniciativas realizadas em parceria com o governo estadunidense, como a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que atuaria através dos Clubes Agrícolas, Centros de Treinamento e Semanas Ruralistas. A autora também destaca o ‘Curso Escola para o Brasil Rural’ e a ‘Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)’ que, inaugurada em 1951, no contexto de afirmação do nacional-desenvolvimentismo, “[...] objetivava preparar técnicos capazes de atender às necessidades da educação de base, promovendo uma releitura de seu público-alvo: não mais crianças, mas adolescentes e adultos sem prévio acesso à escola” (MENDONÇA, 2006, p. 145).

Nesse sentido, a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER (1952) e o Serviço Social Rural - SSR (1955) foram lançados na década de 1950 com a intenção de promover a formação técnica para o trabalho rural e elevar os níveis econômicos da população rural, com a introdução de técnicas avançadas de organização do trabalho e o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários,

assistenciais, cívicos e morais das populações do campo. Além disso, o SSR desenvolvia programas de cooperativismo, associativismo, artesanato, entre outros (CALAZANS, 1994). Calazans (1994) demonstra que é a partir das ações da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR)¹⁹³, em 1956, que se concretizou a influência mais direta dos organismos internacionais e de grupos privados na organização das ações do governo brasileiro referentes ao trabalho no campo e à formação dos trabalhadores rurais, através de programas que se constituíam em pacotes prontos que desprezavam a realidade diversa do campo.

A implantação do Serviço Social Rural em 1953, como um dos desdobramentos da CNER, demonstra o objetivo de dar continuidade às políticas implementadas pelo Ministério da Agricultura desde 1910 e difundir o associativismo rural, mediante a atuação de técnicos especializados na promoção do bem-estar do sujeito do campo, conforme o movimento realizado pela ONU e referendado por organismos voltados à expansão da ideologia capitalista (MENDONÇA, 2006). É importante lembrar que, desde a década de 1950, consolidava-se, em âmbito internacional, a influência dos padrões fordistas na perspectiva de formação dos trabalhadores. A teoria do capital humano também contribuiu para importantes mudanças nas perspectivas formativas do período, conforme demonstramos no capítulo anterior. Mendonça (2006, p. 146) afirma que, com isso,

a nova modalidade dita de “ensino” rural desempenharia, assim, um triplo papel: 1) o 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 de trabalho”, consagrando, definitivamente, a segmentação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Ao analisar a relação dessa perspectiva de formação dos trabalhadores do campo com o projeto capitalista em âmbito global, Calazans (1994) explicita o caráter homogeneizador das políticas educacionais do período. Segundo a autora,

¹⁹³ Os principais patrocinadores da ABCAR foram organizações de cooperação técnica ligadas ao governo dos EUA e corporações, associações e fundações privadas ligadas ao grande capital monopolista americano, como *American International Association for Economic and Social Development* (AIA), Fundação Ford, Fundação Rockefeller, Fundação Kellogg, etc. Além de organismos internacionais como o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (CALAZANS, 1994).

esse caráter pode ser evidenciado pelos seguintes objetivos: (1) a consolidação de uma unidade nacional; (2) a integração ocidental; (3) a constituição de um mercado consumidor; e (4) o adestramento de produtores, para um mercado definido. Além de pretender promover a integração nacional, os programas da época, no âmbito da Guerra Fria, estavam articulados aos propósitos estadunidenses de disseminar princípios e valores no sentido de estreitar laços de cooperação e consolidar a identidade do Ocidente, integrando regiões de baixo consumo e com grande potencial de produtividade em uma sociedade capitalista de mercado (CALAZANS, 1994). Nesse sentido, a partir de 1960, especialmente com o Golpe Civil Militar de 1964, os Estados Unidos passam a desenvolver prioritariamente programas de ajuda financeira e assistência técnica na América Latina.

Assim, as concepções que nortearam os programas no meio rural nas décadas de 1960 e 1970, segundo Calazans (1994), estabeleceram um vínculo entre educação e desenvolvimento que procurou superar a oposição cidade-campo. Como observamos anteriormente, esse discurso foi um dos pressupostos que justificou o descaso com o êxodo rural durante esse período em que as bases do projeto neoliberal estavam sendo gestadas.

À época, considerava-se como conceito de desenvolvimento um processo de mudança cultural ao qual deveria corresponder uma mudança na função-produção, por isso entendia-se a necessidade de capacitar os sujeitos do campo para assumir seu papel de agente propulsor do desenvolvimento¹⁹⁴ (CALAZANS, 1994). Entretanto, o caráter desse 'agente propulsor do desenvolvimento' mudou consideravelmente nesse período de transição para o projeto neoliberal no campo. A qualificação técnica passa a representar a preocupação predominante dos programas do período em detrimento da ênfase na contenção do êxodo rural, cada vez mais inevitável diante da crescente substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, como analisamos anteriormente.

O estreitamento nas parcerias entre os governos militares e os Estados Unidos apresentou um caráter ambíguo que expressa esse processo de transição nas políticas voltadas ao meio rural, de uma perspectiva nacional-

¹⁹⁴ Para tanto, na década de 1970, foram realizados cursos de formação para educadores do meio rural a partir de uma parceria entre a Secretaria Geral do MEC, a Secretaria do Planejamento e Orçamento (Seplan) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/Unesco) (CALAZANS, 1994).

desenvolvimentista para a consolidação das bases do projeto neoliberal no campo. Calazans (1994) observa que, especialmente no nordeste, a *United States Agency for International Development* (USAID)¹⁹⁵ promoveu ações no sentido de minar a autoridade do Estado nacional ao oferecer ajuda aos governos estaduais para se contraporem politicamente às forças populares consideradas radicais.

Nesse sentido, é possível observar que, embora o projeto de cunho nacionalista tenha aderido a algumas das orientações de organismos internacionais, havia também certa tensão entre suas distintas perspectivas. Como expusemos em capítulo anterior, a perspectiva neoliberal, mais voltada a abertura ao capital internacional se tornou hegemônica a partir da década de 1960.

Ao analisar os programas destinados ao meio rural entre as décadas de 1930 e 1970, observamos que, mesmo diante de algumas divergências em relação a determinados aspectos da educação rural, três características se destacavam como hegemônicas nas proposições do Estado no período: o foco em uma educação específica para o homem do campo, capaz de fixá-lo ao seu meio e integrá-lo à sociedade através de uma forte ênfase nas questões culturais, como a língua, por exemplo; a defesa de uma formação voltada para o trabalho no campo com ênfase nas novas técnicas de produção e demais necessidades práticas desse contexto; e o entendimento de que as propostas de educação rural deveriam integrar e adaptar os trabalhadores ao projeto de desenvolvimento capitalista do campo. Assim, observamos que mesmo ao transitar para o projeto neoliberal de desenvolvimento, as políticas públicas voltadas à formação dos trabalhadores do campo não romperam com o objetivo de promover a adaptação psicofísica desses sujeitos.

Embora nesse período muitas iniciativas de organização dos trabalhadores tenham configurado fortes ações de enfrentamento ao projeto capitalista, não atingiram uma influência significativa no direcionamento das políticas do Estado. Contudo, foram essas iniciativas que fomentaram uma influência maior dos movimentos sociais populares nas políticas do Estado a partir da década de 1980. A

¹⁹⁵ O acordo MEC/USAID foi um conjunto de convênios realizados a partir de 1964, durante a ditadura civil-militar, entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) dos Estados Unidos. O principal objetivo dos convênios era promover uma profunda reforma no ensino brasileiro seguindo o modelo estadunidense e formando o novo quadro técnico alinhado com sua política econômica, o que ampliava a influência dos Estados Unidos sobre o Brasil. O convênio também previa a contratação de assessores estadunidenses para auxiliar nas reformas da educação pública brasileira.

consolidação dos movimentos sociais populares do campo, em sua luta pela terra e pela ampliação da participação política, impulsionou a discussão sobre um novo projeto de formação dos trabalhadores do campo, influenciando as chamadas políticas de Educação do Campo, conforme veremos a seguir.

3.2 A Educação do Campo e sua perspectiva emancipatória de formação: a ruptura com o ruralismo pedagógico

A significativa influência da perspectiva do ruralismo pedagógico no pensamento social e nas políticas públicas do período de 1930 a 1980 não impediu que, no âmbito das diferentes organizações populares, essa concepção de formação fosse criticada e confrontada por propostas alternativas. A crítica ao modelo de ensino desenvolvido pelo Estado no meio rural se fundamentou nas experiências e na perspectiva teórico-social da Educação Popular, que desde a década de 1960 vinha ganhando força no contexto latino-americano. Nesse período foram significativas as iniciativas de movimentos sociais populares em torno de propostas para a formação dos trabalhadores que pudessem contribuir no sentido de promover as necessárias rupturas com o projeto hegemônico.

Segundo Paludo (2001), desde a década de 1960 se consolidava no campo popular e democrático uma concepção de Educação Popular fortemente associada aos processos de construção dos movimentos sociais. A concepção de Educação Popular que emerge com as lutas populares passou a constituir um dos elementos de mediação entre os intelectuais de apoio e a classe trabalhadora¹⁹⁶ e, nesse âmbito, desde sua origem

o processo educativo estava diretamente ligado às necessidades, exigências e interesses das classes populares. Seu papel fundamental era contribuir para a formação da consciência e da organização de classe dos setores populares oprimidos e marginalizados. [...] A ação educativa deveria contribuir para a construção da organização dos diversos movimentos sociais populares (PALUDO, 2001, p. 99).

¹⁹⁶ Paludo (2001) destaca que é nos anos de 1960, com Paulo Freire, que pela primeira vez no Brasil se tem a afirmação consistente de uma pedagogia anunciada pelas classes populares. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, é um dos pensadores da pedagogia mais importantes no mundo e sua importante contribuição para a consolidação de uma formação na perspectiva da classe trabalhadora, na atualidade, pode ser evidenciada pelas frequentes tentativas de desqualificação de sua obra por parte da extrema direita ligada ao grande capital nacional e internacional.

Como é possível observar, é no 'Campo Democrático e Popular' (PALUDO, 2001) que vai se delineando uma série de experiências e concepções de formação, que rompem com a perspectiva limitada à adaptação dos trabalhadores ao projeto de desenvolvimento capitalista.

Com a abertura democrática, na década de 1980, as proposições oriundas dos movimentos sociais populares, especialmente em relação à formação dos trabalhadores, passam a ter uma influência maior na orientação das políticas públicas. Conforme destacamos anteriormente, a partir desse período o Estado passa a utilizar mais a persuasão do que a força e para isso o 'diálogo' com as diferentes classes se torna ainda mais fundamental.

Além das mudanças no âmbito político, as mudanças no que tange ao projeto de desenvolvimento que começava a se consolidar no período e o agravamento das desigualdades sociais foram fatores que impulsionaram a emergência de importantes organizações da classe trabalhadora. Conforme destacamos anteriormente, com o avanço do agronegócio e a maior modernização dos processos produtivos, a produção no campo passa a dispensar um número cada vez maior de trabalho vivo. Como explicita Santos (2016), esse novo modelo implicou mudanças significativas em relação às políticas públicas direcionadas ao campo no período, uma vez que,

[...] se na primeira metade do século XX as políticas públicas do Estado brasileiro tinham como meta a fixação do homem no campo para atender aos interesses da classe dominante, na segunda metade do mesmo século, a intencionalidade dos defensores das políticas educacionais conservadoras vão em direção contrária, no intuito de expulsar o homem do campo, para atender aos interesses do agronegócio (SANTOS, 2016, p. 167).

Esse processo, de certa forma, impulsionou a necessidade dos trabalhadores do campo em ampliarem suas organizações coletivas. Foi nesse sentido que em 1984 se consolidou um dos maiores movimentos de resistência do campo na América Latina, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). A luta pela reforma agrária impulsionou o MST a refletir sobre outras pautas também fundamentais para a emancipação dos trabalhadores, como, por exemplo, a educação, o que levou o movimento a fundar, em 1987, seu setor de educação.

A necessidade de contrapor a educação que historicamente vinha sendo ofertada aos trabalhadores do campo surge da constatação de que o processo de expansão do agronegócio ocorre a partir de territórios materiais e imateriais, ou seja, do espaço físico e da ideologia, como destaca Fernandes (2008). A expansão nos espaços físicos ocorre a partir da desconstituição material dos territórios camponeses e de suas formas próprias de trabalho pelo agronegócio, enquanto que a expansão nos territórios imateriais ocorre a partir da adesão ao paradigma do capitalismo agrário, no qual o mercado é venerado e a possibilidade de integração dos camponeses ao sistema do agronegócio é compreendida como única ou melhor alternativa (FERNANDES, 2008).

Nesse contexto, os movimentos sociais populares entendem que a luta por políticas públicas educacionais, voltadas especificamente para o meio rural, torna-se um elemento que pode contribuir na disputa de hegemonia em relação ao projeto de sociedade. É principalmente no âmbito do MST que vai se consolidando uma nova perspectiva de formação dos trabalhadores do campo. Nas décadas de 1990 e 2000, outros movimentos populares do campo, como o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos e federações estaduais vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (Marcha das Margaridas), a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local (MUNARIM, 2008), passam a incorporar essa pauta e, ao mesmo tempo em que se consolida um movimento nacional de luta pela educação do campo, vai se delineando uma nova perspectiva de formação dos sujeitos do campo¹⁹⁷. Embora não se possa afirmar um consenso pleno entre os diferentes movimentos que compõem o Movimento Nacional de Educação do Campo, seus documentos permitem sintetizar a perspectiva de formação dos trabalhadores do campo que denominamos Educação do Campo,

¹⁹⁷ É nesse processo que se constituiu o Movimento Nacional de Educação do Campo que visa fortalecer a resistência e a emancipação dos povos do campo na luta por educação (MUNARIM, 2012). Com o objetivo de realizar a crítica ao modelo de educação e de desenvolvimento que se apresenta para o campo e, a partir dessa crítica, elaborar alternativas de resistência e avanço na formação dos trabalhadores, o movimento tem a intenção de influir na proposição das políticas públicas de educação para o campo.

especialmente pela sua relação com um novo projeto de desenvolvimento do campo e da sociedade e modo geral.

A década de 1990, como explicitamos anteriormente, foi um período de acirramento das desigualdades geradas pelo projeto neoliberal no Brasil. Foi também o contexto de consolidação de uma unidade entre diferentes movimentos sociais que apresentavam o interesse comum de propor um projeto popular de desenvolvimento para o país. Diversos intelectuais e representantes dos mais variados movimentos sociais populares, especialmente a partir do segundo semestre de 1997, em uma iniciativa que se denominou de ‘Consulta Popular’, passaram a discutir e elaborar proposições de um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil, conhecido como ‘A opção brasileira’.

Os principais eixos que fundamentaram esse projeto foram: 1) a perspectiva nacionalista com respeito à diversidade e ao compromisso com a soberania; 2) a defesa de um projeto de cunho popular com foco na eliminação da exclusão social, na distribuição de renda, do poder e da cultura; 3) o compromisso com o desenvolvimento econômico nacional e o rompimento com a situação de economia periférica e com a tirania do capital financeiro; 4) o compromisso com a sustentabilidade; e 5) a ampliação da democracia (BENJAMIN et. al., 1998).

Apesar de, em alguns aspectos, o projeto da opção brasileira se assemelhar com a perspectiva neodesenvolvimentista, entendemos que os fundamentos em que se diferem não permitem equiparar os dois projetos. Um primeiro aspecto, nesse sentido, é o compromisso da ‘opção brasileira’ com um projeto nacional e autônomo de desenvolvimento, com menor dependência ao capital internacional e que priorize a diminuição efetiva da desigualdade social a partir de reformas estruturais como a reforma agrária, por exemplo. O segundo aspecto, é o fato de que a ‘opção brasileira’ defende uma redistribuição efetiva do poder político através da maior participação dos movimentos sociais populares nas decisões e nos rumos da política nacional. Dessa forma, entendemos que a ‘opção brasileira’ elaborada pela ‘Consulta Popular’ se aproxima da perspectiva de desenvolvimento que Katz (2016) denomina de social-desenvolvimentista. Para Katz (2016), o social-desenvolvimentismo é uma variante progressista do neodesenvolvimentismo que, diferentemente desse, assume uma atitude de ruptura com o neoliberalismo. As principais características do social-desenvolvimentismo, segundo Katz (2016), são:

1) uma maior relevância à dimensão social do que às metas de desenvolvimento; 2) a ênfase na importância do consumo como mecanismo para distribuição de renda; 3) o destaque para a importância do mercado interno como forma de gerar um círculo virtuoso de aumento do poder aquisitivo e da expansão da produção; 4) o objetivo de desenvolver um modelo de crescimento com inclusão social e redução das desigualdades, focado no aumento da demanda; 5) a promoção de políticas monetárias, taxas de câmbio competitivas e déficits orçamentários financiáveis, ao mesmo tempo em que propõe uma maior arrecadação das rendas agrárias e da mineração, bem como a redução da carga financeira dos bancos às empresas e ao Estado; 6) o objetivo de diminuir as desigualdades entre centro e periferia ampliando a autonomia do país; 7) a reivindicação da primazia do setor público sobre o privado, consolidando um modelo de capitalismo de Estado; 8) a defesa de modelos democrático-populares em contraposição aos projetos conservadores do neodesenvolvimentismo convencional; e 9) a tentativa de combinar fundamentos ideológicos socialistas (marxistas) com teorias keynesianas.

Observamos que é possível afirmar uma forte aproximação entre a perspectiva de desenvolvimento adotada pela 'opção brasileira' e o social-desenvolvimentismo, especialmente pelo fato de que ambos apresentam propostas muito semelhantes que visam alterar a política econômica e o sistema de poder. Embora não se trate de uma ruptura radical com o projeto de desenvolvimento capitalista, ambos apontam reformas importantes e necessárias para que as lutas populares avancem no sentido da superação desse sistema.

É nesse contexto que, fundamentada na perspectiva de desenvolvimento apresentada pela 'opção brasileira', na década de 1990, começa a se consolidar entre os movimentos sociais do campo uma nova concepção de Educação do¹⁹⁸ Campo. Sobre a origem da Educação do Campo, Caldart (2009, p. 39-40) destaca:

É fundamental considerar para compreensão da constituição histórica da Educação do campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária e como, especialmente neste vínculo, a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já

¹⁹⁸ A expressão Educação 'do' Campo no lugar de 'no' campo tem por objetivo destacar o protagonismo dos sujeitos coletivos do campo na construção de um projeto e concepção de educação que não é 'para' e nem 'com', mas 'dos' trabalhadores do campo, sejam eles camponeses, quilombolas, nações indígenas ou os diversos tipos de assalariados do campo (CALDART, 2009).

surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações.

Assim, os movimentos sociais populares do campo passam a propor que as políticas do Estado estejam fundamentadas em uma concepção de formação específica para os sujeitos do campo, alinhada à perspectiva de um projeto de desenvolvimento alternativo para o país que tem origem nas lutas da classe trabalhadora. Entretanto, é importante destacar que a proposição de uma educação específica para o meio rural não é um consenso entre os autores que criticam a perspectiva do ruralismo pedagógico ou da educação rural.

Bezerra Neto (2003) questiona a necessidade de uma educação específica para os sujeitos do campo, embora enfatize as diferenças radicais entre os ruralistas, que apresentavam uma perspectiva utilitarista da educação com vistas à inclusão dos trabalhadores no projeto capitalista de desenvolvimento agrário, e o MST, que visa à educação do campo como mediação para um novo projeto de sociedade:

[...] até que ponto uma pedagogia específica para o meio rural constituiria em avanço para o setor? Faz-se necessário indagar também, se mais importante não seria que toda a sociedade tivesse acesso a todas as informações que lhes interessassem, e se todas as tecnologias não deveriam estar disponíveis a todos os ramos da produção? Nesse caso, a luta por uma educação ruralista não seria mais um retrocesso na defesa da educação do homem do campo? (BEZERRA NETO 2003, p. 211).

Como se observa, o questionamento do autor é em relação aos conhecimentos trabalhados pela escola do campo e o risco de a escola se limitar a trabalhar apenas conteúdos que tenham um sentido utilitário, pragmático, voltado apenas ao contexto local. Compartilhamos da preocupação apresentada por Bezerra Neto (2003) especialmente por entendermos que a escola pública, principalmente a escola do campo, em muitas localidades constitui a única possibilidade para os sujeitos acessarem o conhecimento científico, tecnológico, filosófico e artístico acumulado pela humanidade. Entretanto, discordamos da ideia de que uma educação que considere as especificidades seja, necessariamente, uma educação reducionista, limitada, pragmática ou excludente. Entendemos que as relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento trabalhado pela escola e o conhecimento que possuem sobre seu meio e suas atividades é fundamental para o próprio aprofundamento da sua percepção sobre sua realidade e para a efetividade

desse conhecimento como elemento transformador. No entanto, para isso, os conhecimentos científico, filosófico e artístico são indispensáveis, além de uma visão ampla do sistema social do qual seu contexto é parte. Portanto, não consideramos que seja o fato de constituir uma educação específica para o meio rural que lhe torne pragmática ou limitada, mas sim a perspectiva de conhecimento e de desenvolvimento humano e social na qual se fundamenta e as estratégias políticas e pedagógicas pelas quais se busca efetivá-la.

Com foco em outro aspecto, Arruda e Brito (2009) também questionam a necessidade de uma educação específica para o campo. Sua crítica parte da análise de que a defesa de uma educação específica para o meio rural, na perspectiva da Educação do campo, fundamenta-se na afirmação da categoria campo como central.

Fernandes (2008, p.137 e 138), por sua vez, destaca que a categoria de campo é fundamental para romper com a visão homogeneizadora que, segundo ele, só interessa à defesa do latifúndio. O autor afirma ainda que, para se chegar à essência da realidade, é preciso que o espaço nacional seja compreendido por suas diferencialidades. Sob a visão de Arruda e Brito (2009), essa perspectiva não rompe com a dicotomia entre campo e meio urbano da qual partem as análises dos defensores do ruralismo pedagógico e dos intelectuais da perspectiva desenvolvimentista-burguesa, uma vez que ambas as perspectivas analíticas focam as diferenças entre campo e meio urbano e não sua articulação dialética.

Em perspectiva oposta, as autoras questionam a visão de que as diferenças entre campo e cidade possam ser autoexplicativas, pois consideram que as singularidades do campo somente podem ser compreendidas como parte da totalidade da sociedade capitalista. Segundo as autoras, a perspectiva que entende o campo como categoria central, na defesa por uma educação específica, reforça uma visão dual de pensar a política educacional. Portanto, criticam a defesa de um projeto de educação específico para os trabalhadores do campo, afirmando que as novas configurações de integração do sistema produtivo colocam essa perspectiva em suspeita. Afirmam que não são as especificidades do trabalhador do campo que os identificam como classe, mas as contradições próprias da totalidade do sistema capitalista na produção de mercadorias, da qual o trabalho no campo não escapa.

Assim, as autoras consideram que, ao invés de partir das especificidades que configuram o campo¹⁹⁹, importa compreender como o sistema produtivo se organiza em sua totalidade para a produção de mercadorias:

[...] o capital, que tudo subordina na busca de sua reprodução, industrializou a produção agropecuária e dotou-a das seguintes características: incorporação de alta tecnologia, produção em escala, divisão do trabalho e superfluidade do trabalhador no processo produtivo. Isso não quer dizer que o campo desapareceu ou desaparecerá, mas implica reconhecer que a ele foram atribuídas outras funções, a depender do lugar que o país ocupa na produção de mercadorias. [...] Deve-se destacar que a grande indústria, seja ela na produção de matéria prima ou na sua transformação, opera sob uma mesma lógica: maximização da mais-valia por meio da ampliação da produção e redução de custo de produção (ARRUDA e BRITO, 2009, p. 32).

Desse modo, as autoras alertam para o fato de que as “[...] singularidades não podem ser explicadas por qualquer especificidade do campo, senão as que estão circunscritas à determinação do capital” (ARRUDA e BRITO, 2009, p. 32). Entendem que as abordagens que tratam do contexto permanecem no campo das especificidades sem desvelar o porquê dessas singularidades na sociedade capitalista.

A nosso ver, Arruda e Brito (2009) enfatizam um aspecto importante para as análises que se fundamentam no materialismo histórico dialético, a centralidade da concepção de totalidade para se chegar à essência das relações que compõem o sistema capitalista. Além disso, destacam a categoria de classe como mediação indispensável para a compreensão das relações sociais sob o modo de produção capitalista.

Concordamos com Arruda e Brito (2009) nesses dois aspectos, uma vez que entendemos que as especificidades do campo não podem ser tomadas como categorias autoexplicativas, mas sim como partes importantes da totalidade do processo de reprodução do sistema capitalista. Assim, consideramos que a compreensão da relação das especificidades do campo com o processo de reprodução ampliada do modo de acumulação é um elemento fundamental para

¹⁹⁹ Arruda e Brito (2009) consideram que, no lugar da categoria de ‘campo’, a categoria de cadeia produtiva seria mais adequada na análise do processo de transformação da matéria-prima em produto acabado, processo que engloba de forma ampliada a produção no sistema capitalista, considerando a relação intrínseca entre meio rural e urbano.

vislumbrar as formas de resistência e, sem a mediação da categoria de classe social, dificilmente se chegará a tal entendimento.

É importante destacar que, a partir de nossos estudos, observamos que há uma diversidade de enfoques teórico-metodológicos no âmbito das produções relativas ao tema da Educação do Campo (PALUDO e SANTOS, 2017) e que grande parte dessas produções tem realmente abdicado da categoria de classe social e se limitado à constatação ou análise superficial das especificidades do campo. Entretanto, não compreendemos que essa seja a perspectiva hegemônica que configura a concepção de formação do projeto de Educação do Campo presente nos documentos dos movimentos sociais populares analisados. Entre os principais intelectuais e militantes sociais que definem a Educação do Campo, a perspectiva de educação está fundamentalmente relacionada a um projeto de ruptura com o sistema capitalista e é nesse sentido que hegemonicamente as especificidades são abordadas por esses autores²⁰⁰. Com base nesse entendimento, compreendemos que a necessidade de defender uma educação específica do campo se deve ao fato de que, como destaca Santos (2009, p.13),

mesmo onde haja condições estruturantes de acesso [aos sujeitos do campo], não lhes são permitidas as condições de permanência com qualidade e com respeito à diferença, o que significa introduzir no conteúdo da ação, os componentes desejáveis de tratamento desigual aos desiguais e os componentes que dialoguem com sua cultura, compreendida como modo de produzir e organizar a vida no território camponês – no projeto pedagógico, nas matrizes curriculares e na metodologia, fundamentalmente.

Organizar o projeto político pedagógico, a metodologia e os tempos da escola de acordo com as especificidades do contexto em que está inserida é fundamental para efetivar as condições de permanência dos estudantes nas escolas do campo, o que não deve ser confundido com uma perspectiva reducionista de conhecimento, como destacamos anteriormente. Esse aspecto demonstra que, diferentemente da perspectiva do ruralismo pedagógico, a Educação do Campo visa compor um projeto de transformação social que tenha por horizonte a ruptura com o sistema de exploração da classe trabalhadora no campo e no meio urbano. Portanto, os

²⁰⁰ Em nossa afirmação consideramos o projeto originário de Educação do Campo presente nos documentos dos movimentos sociais populares analisados, portanto, limita-se ao contexto da proposição e não tem por base sua implementação prática.

movimentos sociais populares não almejam qualquer educação, mas uma educação que, articulada às lutas dos trabalhadores, tenha como um de seus objetivos fundamentais a ruptura com a formação voltada à adaptação psicofísica do trabalhador, uma formação na perspectiva de sua emancipação enquanto classe, de modo que garanta seu protagonismo na definição do interesse público e no direcionamento da política estatal. Conforme enfatizam Molina e Freitas:

Tendo origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade de um outro projeto de sociedade e de Nação (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 19).

Trata-se da defesa de uma educação específica, não apenas pelo fato de ter sua origem no contexto cultural do campo, mas, sobretudo, pelo fato de que, ainda que seja financiada pelo Estado, contrapõe-se ao projeto de desenvolvimento hegemônico no Brasil. Com base nos principais autores que, compondo o Movimento Nacional de Educação do Campo, consolidaram o projeto da Educação do campo, como Caldart, Arroyo, Molina, Kolling, Fernandes, entre outros, podemos afirmar que, em síntese, a concepção de Educação do Campo se refere a uma formação que tem por perspectiva a emancipação humana, uma vez que, como enfatiza Caldart (2009, p. 42)

A Educação do campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica. E faz isso, diga-se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas.

Logo, está alinhada com as diferentes lutas populares por um novo projeto de sociedade e de campo. Além disso, trata-se de uma formação que respeita as especificidades da vida no meio rural, que procura se adequar aos tempos e às demandas dos territórios camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e outros.

E, dessa maneira, rompe com a perspectiva de uma formação voltada à adaptação psicofísica dos trabalhadores.

Em síntese, podemos afirmar que o Movimento Nacional de Educação do Campo propõe uma formação dos trabalhadores do campo que considera as especificidades do contexto do campo, que se fundamenta em um projeto de desenvolvimento social desenvolvimentista, como demonstramos anteriormente, e que tem por horizonte a perspectiva da emancipação humana.

Especialmente a partir da década de 1990, as reivindicações dos movimentos sociais por políticas educacionais específicas para os sujeitos do campo passaram a se pautar nessa concepção de Educação do Campo. A partir dos anos 2000, o Estado passa a atender parte das reivindicações dos movimentos sociais e a concepção de Educação do Campo passa a permear as políticas educacionais voltadas ao meio rural.

Embora esse processo tenha apresentado limites significativos em relação à perspectiva de origem da Educação do Campo, foi também um avanço importante no contexto dos movimentos sociais, como analisaremos a seguir.

3.2.1 A Educação do Campo nas políticas educacionais do projeto neodesenvolvimentista: a institucionalização de propostas dos movimentos sociais populares

O novo caráter que a relação entre Estado e movimentos sociais assumiu a partir da abertura democrática na década de 1980 permitiu aos movimentos sociais populares vislumbrarem a possibilidade de suas experiências e propostas educativas permearem as concepções que fundamentam as políticas públicas educacionais. Até então, o ruralismo pedagógico havia sido a perspectiva hegemônica que permeou as diferentes políticas educacionais e as ações extensionistas do Estado voltadas ao meio rural no Brasil, como analisamos no subcapítulo 3.1.1.

Como enfatiza Fernandes (2011, p. 140), a pressão dos movimentos populares pelos direitos democráticos e a promulgação da educação como direito de todos na Constituição de 1988 foram conquistas importantes que indicaram a possibilidade de construção de uma política de educação do campo “livre do jugo

das elites”. A Constituição de 1988 possibilitou a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), lançada em 1996, que pela primeira vez contemplou a especificidade da educação do campo.

A partir de então, três fatores em especial impulsionaram as políticas específicas para educação do campo que são lançadas no Brasil a partir da década de 1990²⁰¹: o avanço da organização dos movimentos sociais em defesa da Educação do Campo, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o processo de reorganização do Estado mediante as novas demandas impostas pelo sistema capitalista após a crise de 1970 e a emergência do projeto neodesenvolvimentista nos anos 2000²⁰².

O impulso dado pela organização dos trabalhadores do campo para a instituição das políticas públicas de Educação do Campo teve como marcos simbólicos, segundo Munarim e Lockes (2012), dois eventos: o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) em 1997, marco inicial do Movimento Nacional de Educação do Campo, e a II Conferência Nacional de Educação do Campo²⁰³ em 2007, que contou com a participação oficial do Ministério da Educação.

Munarim e Lockes (2012) destacam que somente em 2003 o Governo da União começa a dialogar com os movimentos sociais sobre a educação do campo, ainda que em 3 de abril de 2002 o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, tenha instituído as primeiras Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo no Brasil. Essa aproximação foi um dos aspectos que caracterizou uma relação mais direta entre movimentos sociais e Estado durante o período neodesenvolvimentista, como analisamos anteriormente.

²⁰¹ Em 1998, é lançado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com o objetivo de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados.

²⁰² Um elemento importante que caracteriza a relação do Estado com os movimentos sociais no período neodesenvolvimentista foi a criação da ‘Secretaria de Educação Continuada, Afabetização, Diversidade e Inclusão’ (SECADI), em 2004. A secretaria incorporou em seu quadro administrativo representantes de diversos movimentos sociais e, assim, caracterizou a intenção do Estado, de não apenas contemplar algumas demandas históricas dos movimentos sociais, como, sobretudo, estabelecer o ‘diálogo’ com diferentes segmentos da sociedade em busca de um amplo consenso. Em 2 de janeiro de 2019 a SECADI foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, o que demonstra uma mudança significativa na forma de atuação estatal.

²⁰³ A Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo ocorreu em 1998 em Luziânia (GO). Munarim e Lockes (2012) consideram a segunda Conferência como marco histórico de avanço do movimento pelo fato de ter contado com a participação do Ministério da Educação (MEC), inaugurando um novo período na relação entre Estado e Movimentos Sociais pela Educação do Campo.

A partir de então, as políticas públicas educacionais destinadas ao meio rural passaram a utilizar a denominação de 'Educação do Campo' no lugar de educação rural e incorporaram uma série de demandas dos movimentos sociais, configurando um conjunto de programas e orientações legais destinados especificamente à formação dos trabalhadores do campo. Exemplos disso são o Programa de formação dos professores do Campo (PROCAMPO) que, instituído em 2005, impulsionou a abertura de cursos de Licenciaturas específicos para Educação do Campo, o livro didático específico para as escolas do campo através do Plano Nacional do Livro Didático, o Programa Saberes da Terra, destinado a jovens e adultos do campo, entre outros programas, legislações e investimentos em infraestrutura das escolas do campo que buscavam garantir o acesso e a especificidade da Educação do Campo²⁰⁴.

Outra importante conquista dos movimentos sociais ainda na década de 1990 foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no ano de 1998²⁰⁵, a cargo do INCRA, que contou com a colaboração do Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e o apoio da Unicef, Unesco e CNBB. Já o Programa Escola Ativa (MEC), também criado nos anos 1990, apresentava uma perspectiva alinhada ao objetivo de controle dos movimentos sociais e de uma formação 'dócil' dos trabalhadores, como destacam Bezerra Neto, Bezerra e Caiado (2011), explicitando as contradições que envolviam a proposição de uma formação específica para os sujeitos do campo nesse período. Somente em 2008 que, diante da crescente organização do Movimento Nacional de Educação do Campo²⁰⁶ e sua maior influência nas políticas de educação, o programa passou por uma reformulação, de modo a também se aproximar da perspectiva da Educação do Campo.

²⁰⁴ No capítulo quatro, apresentaremos os resultados mais específicos da análise desses programas a partir de seus documentos oficiais.

²⁰⁵ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) desenvolve projetos de educação voltados para os trabalhadores assentados em áreas de reforma agrária. Tem como público alvo os jovens e adultos e realiza cursos de alfabetização/ensino profissional e formação técnica de nível médio e superior.

²⁰⁶ Desde 2010, o movimento nacional de Educação do Campo se organiza em torno do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que reúne representantes de diversos movimentos sociais populares do campo, de diferentes Estados do Brasil, e representantes de Universidades públicas que apoiam a Educação do Campo. O objetivo central do FONEC é periodicamente realizar um diagnóstico da Educação do Campo no Brasil, formalizar suas denúncias e ampliar a influência do movimento na proposição das políticas públicas de Educação do Campo.

Inicialmente, as políticas de Educação do Campo do período neodesenvolvimentista foram lançadas de forma fragmentada e voltadas ao atendimento focalizado de determinadas demandas. Como uma tentativa de superar essa dispersão, em 2012, foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que teve como objetivo organizar em um mesmo programa o conjunto das políticas públicas de Educação do Campo, como o PNLD Campo; o PNBE; o Mais Educação Campo; a Escola da Terra; a Inclusão das CEFFA's no FUNDEB; o PROCAMPO; a Expansão dos cursos da UAB; o Observatório da Educação do Campo; o PRONATEC; o Programa Saberes da Terra; o PDDE Campo; entre outras ações. Assim, apenas o Programa Escola Ativa e o PRONERA, que continuou sob responsabilidade do INCRA, não foram incorporados ao PRONACAMPO.

Em nossa pesquisa, foi possível observar uma distinção fundamental no processo de institucionalização e implementação do PRONERA em relação às demais políticas de Educação do Campo. Trata-se do fato de que o PRONERA se realiza a partir de uma participação ativa dos movimentos sociais do campo, que discutem e deliberam sobre a gestão, os aspectos financeiros e pedagógicos das propostas desenvolvidas. Essa é uma diferença que consideramos fundamental em relação à proposição e à implementação das demais políticas de Educação do Campo, uma vez que indica a efetividade do programa em garantir o protagonismo dos trabalhadores do campo enquanto sujeitos coletivos que propõem, fazem a gestão e avaliam sua formação.

Entendemos que, pelo fato de ser um avanço no sentido da superação da fragmentação entre a gestão e a execução das propostas, essa forma de organização do programa possibilita uma maior auto-organização por parte dos movimentos populares e, ainda, garante uma maior rigorosidade em relação aos princípios formativos da Educação do Campo. Desse modo, mais do que garantir a formação técnica necessária à consolidação das áreas de reforma agrária, o programa possibilita o fortalecimento das estratégias de enfrentamento ao projeto hegemônico de desenvolvimento por parte dos movimentos sociais populares.

O mesmo não podemos afirmar em relação às demais políticas de Educação do Campo, uma vez que, conforme foi possível evidenciar na análise dos documentos oficiais, essas políticas, de maneira geral, propõem uma formação

voltada para a adequação e a melhor inserção dos territórios camponeses no capitalismo globalizado, como demonstraremos no capítulo quatro. De modo geral, as políticas analisadas tendem a propor uma formação que se aproxima do que Gramsci (2007) denominou de adaptação psicofísica do trabalhador, em sentido contrário a um dos pressupostos fundamentais da Educação do Campo, ou seja, o protagonismo dos sujeitos do campo na perspectiva da emancipação humana.

Nesse sentido, a organização dos diferentes programas expressa o objetivo de promover a descentralização das responsabilidades com a política pública e a participação dos sujeitos do campo por meio de conselhos e conferências. Isso, ao nosso ver, altera as formas típicas de atuação dos movimentos sociais do campo e, em certa medida, limita suas ações de enfrentamento com o Estado, configurando uma política de consensos que contribuiu para uma maior aceitação do projeto de desenvolvimento e também para uma maior interferência de grandes grupos econômicos no direcionamento da política educacional, como indicamos anteriormente. Com isso, esses programas, quando deslocados do contexto de organização coletiva dos movimentos sociais populares, tendem a contribuir para a desarticulação da auto-organização popular, uma vez que atuam não apenas na formação da mão de obra necessária à expansão do capital, como também na disseminação de uma determinada ideologia que promova a adesão ao paradigma dominante.

Além da influência dos movimentos sociais populares e da intencionalidade do Estado em ajustar a formação dos trabalhadores às necessidades da reestruturação produtiva, outro aspecto que caracterizou o processo de institucionalização da Educação do Campo foi a influência de organismos internacionais na proposição dessas políticas, como a ONU. O agravamento das desigualdades sociais e a degradação ambiental resultantes do período de hegemonia do neoliberalismo ortodoxo passam a configurar como preocupações centrais nas orientações desses organismos para as políticas públicas do continente no período.

Ao observarem esse aspecto, Hidalgo e Mikolaiczuk (2012) questionam a afirmação de que as políticas de Educação do Campo, a partir da década de 1990, seriam exclusivamente resultado da organização dos movimentos sociais e que diferem essencialmente daquelas difundidas nos anos 1950 no Brasil. Ao analisar a

influência de organismos internacionais nas políticas de ambos os períodos, asseguram que, na década de 1950, as políticas para o meio rural se articulavam ao projeto nacional-desenvolvimentista que, por aderir ao financiamento estrangeiro em muitos de seus programas, ampliou a intervenção de organismos internacionais nas políticas educacionais²⁰⁷.

Na década de 1990, por sua vez, segundo Hidalgo e Mikolaiczuk (2012), as políticas de Educação do Campo aderem ao discurso de desenvolvimento sustentável difundido por organismos internacionais. O discurso de “vocaç o para o trabalho da ro a”   substituído pelos “discursos de valoriza o do homem do campo e sua participa o nos rumos da hist ria, valoriza o do local em detrimento do global e a valoriza o acentuada do discurso das especificidades da educa o que se promove no campo” (HIDALGO e MIKOLAICZYK, 2012, p. 6).

Para essas autoras, os aspectos analisados permitem concluir que h  uma conflu ncia entre os discursos dos organismos internacionais e as pol ticas de Educa o do Campo aprovadas pelos movimentos sociais a partir da d cada de 1990, especialmente no que se refere   defesa do desenvolvimento sustent vel, da agricultura familiar e da redu o da pobreza, que atendem  s necessidades do sistema capitalista internacional. Com isso, consideram que essas pol ticas n o representaram uma ruptura com o projeto desenvolvimentista nos moldes capitalistas e, portanto, n o configuram uma proposta contra-hegem nica.

A rela o de proximidade entre alguns organismos internacionais e os movimentos sociais do campo que propuseram a pol tica p blica de Educa o do Campo pode ser observada na  nfase dada   participa o da UNICEF na I Confer ncia Nacional ‘Por uma Educa o B sica do Campo’, relatada no primeiro volume dos cadernos da cole o ‘Por uma Educa o B sica do Campo’. O material destaca que, ap s a realiza o do I ENERA, a representante da UNICEF, Ana Catarina Braga,   quem desafia as entidades promotoras e apoiadoras do evento para a realiza o de um trabalho mais amplo sobre a educa o no meio rural, considerando a cultura espec fica dos sujeitos do campo. Os representantes assumem a tarefa e iniciam uma secretaria executiva, composta por Ana Catarina

²⁰⁷ Um exemplo apresentado por Hidalgo e Mikolaiczuk (2012), que confirma a influ ncia de organismos internacionais nas pol ticas educacionais do per odo,   a cria o do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955, com o investimento que a UNESCO enviava a um programa de forma o de agentes para a educa o rural no pa s.

Braga (UNICEF), Elfi Fenske (MST) e irmão Israel José Néry (CNBB), para a preparação mais direta da 'Conferência Nacional Por uma Educação do Campo'. A justificativa para a participação da UNICEF na comissão deve-se ao fato de já possuir um trabalho anterior relativo ao mundo rural.

É importante destacar que há uma perspectiva diferenciada entre os diversos organismos multilaterais. Enquanto alguns apresentam uma orientação de cunho mais economicista, como FMI, BM, OCDE, outros, como a ONU²⁰⁸, UNESCO e UNICEF, apresentam uma perspectiva de cunho mais humanitarista e, portanto, suas proposições são mais relacionadas com a consolidação de direitos sociais básicos, atuando prioritariamente nos países periféricos. Assim, mesmo que consideremos o quanto as políticas implementadas a partir dessa perspectiva possam ser funcionais ao rearranjo do sistema capitalista e os limites que podem representar para uma ruptura com o sistema que produz a desigualdade social, é preciso destacar, ainda, que muitas das políticas inspiradas nas orientações da ONU, como as políticas de combate à fome e políticas voltadas à consolidação dos direitos humanos, são de fundamental importância também para a construção de alternativas necessárias à ruptura com o sistema que gera a desigualdade de classes, embora esse não seja o objetivo da organização.

Portanto, consideramos que a influência de organismos internacionais na proposição de políticas de Educação do Campo, embora possa explicitar limites no potencial emancipatório dessas políticas, é um elemento insuficiente para a análise do potencial contra-hegemônico das referidas políticas quando considerado isoladamente. Isso, no entanto, não exclui a necessidade de que a proposta de Educação do Campo, apresentada nos documentos da política pública, fundamentada na perspectiva de desenvolvimento sustentável e voltada a afirmação da agricultura familiar e das experiências de economia solidária, seja analisada criticamente, de modo a expor os seus limites no âmbito da sociedade capitalista.

A caracterização mais geral do processo de institucionalização das políticas de Educação do Campo permite observar que, embora consideremos essa como uma importante conquista da luta dos movimentos sociais, a atenção do Estado em

²⁰⁸ A Organização das Nações Unidas foi criada após a Segunda Guerra Mundial com o intuito de contribuir para auxiliar a reconstrução dos países atingidos pela guerra e zelar pela paz mundial. Diversos países fazem parte da ONU e a organização tem influência significativa nas políticas dos países periféricos.

relação à formação dos trabalhadores do campo não indica necessariamente um avanço significativo no sentido de uma formação na perspectiva da Educação do Campo, ou seja, uma formação na perspectiva da emancipação humana. Em nossa análise, observamos que, como era de se esperar, ao ser incorporada pela política pública, a Educação do Campo foi alinhada ao projeto neodesenvolvimentista. Isso representou significativas alterações na proposta de formação dos trabalhadores do campo em relação ao projeto almejado pelos movimentos sociais em sua concepção originária, configurando um 'neoruralismo pedagógico'²⁰⁹, como apresentaremos no capítulo seguinte.

²⁰⁹ Santos (2016) aponta a possibilidade de emergência do paradigma de um 'novo ruralismo pedagógico' ao se tratar a categoria de Educação do Campo de forma desvinculada de sua perspectiva de emancipação humana. A autora, no entanto, não apresenta uma categorização sobre esse 'novo ruralismo pedagógico'.

4 A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO PROPOSTA PELAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO NEODESENVOLVIMENTISTA (2001-2016): EDUCAÇÃO DO CAMPO OU ‘NEORURALISMO PEDAGÓGICO’?

A formação dos trabalhadores do campo proposta pelas políticas públicas educacionais ao longo da história do sistema público de ensino no Brasil, esteve fundamentalmente relacionada com a configuração da luta de classes e com o projeto de desenvolvimento que se tornou hegemônico em cada período, como procuramos expor nos capítulos anteriores. Como uma necessidade central para os diferentes projetos de desenvolvimento capitalista, a formação dos trabalhadores extrapola a necessidade de qualificação da força de trabalho e tem como uma de suas intencionalidades centrais a subordinação do trabalho ao capital.

Entretanto, quando a formação dos trabalhadores é proposta pelas políticas públicas, em alguma medida tende a institucionalizar alguns dos ‘reclames populares’, como denomina Vieira (2007), de modo a conformar a classe trabalhadora dentro dos limites aceitáveis pelos grupos dominantes. Portanto, a institucionalização das demandas populares em políticas públicas não ocorre a partir de um processo simples, linear e harmonioso. Ocorre a partir de um processo contraditório e permeado pela luta de classes de cada período, como demonstramos anteriormente.

Assim, as políticas educacionais são permanentemente marcadas pelas disputas das diferentes classes e frações de classe pelo fundo público e pelo direcionamento da formação dos trabalhadores. Além das demandas vinculadas mais diretamente aos processos de valorização do capital, no modo de produção capitalista as políticas públicas, em especial as políticas educacionais, apresentam a intencionalidade de conformar o consenso em torno do projeto hegemônico de desenvolvimento.

Foi nesse sentido, que a formação dos trabalhadores do campo historicamente foi proposta pelas políticas públicas brasileiras. Desde a década de 1930 até a década de 1980, o ruralismo pedagógico ou educação rural foi a perspectiva de formação dos trabalhadores do campo que predominou nas políticas de educação do período. Como enfatizamos no capítulo anterior, essa perspectiva

de formação atendia aos interesses das oligarquias agrárias em promover a adaptação psicofísica dos trabalhadores do campo ao modo de produção.

Embora desde o século passado já se tenha o registro de iniciativas dos trabalhadores do campo na proposição de perspectivas alternativas de formação, que se contrapunham aos interesses de valorização do capital, foi na década de 1990 que, no âmbito dos movimentos sociais e populares do campo, se consolidou uma nova concepção de formação dos trabalhadores do campo que visa romper com os limites da adaptação psicofísica. A Educação do Campo, conforme enfatizamos ao longo dos demais capítulos, está fundamentalmente pautada pela perspectiva da emancipação humana.

Desde então, a disputa pela orientação das políticas educacionais direcionadas ao campo entra em outro patamar, uma vez que os movimentos sociais populares do campo fortalecem sua organização e ações e assim, ampliam seu potencial de influência sobre as políticas do Estado. Além disso, a necessidade de adequar o projeto de desenvolvimento aos moldes neodesenvolvimentistas e produzir consenso em torno de seus pressupostos, impulsiona o Estado à adotar em suas políticas educacionais algumas das demandas dos movimentos sociais populares e pela primeira vez é possível perceber uma influência maior desses movimentos na proposta de formação dos trabalhadores do campo defendida pelas políticas de educação do período.

Entretanto, cabe destacar que no processo de incorporação dessas demandas, o Estado atuou no sentido de combiná-las aos preceitos do projeto neodesenvolvimentista em sua proposta de ajuste ao processo de reestruturação produtiva²¹⁰. É nesse sentido que algumas propostas dos movimentos sociais como a sustentabilidade ambiental e social, a economia solidária e a agricultura familiar surgem como pilares da formação socioprofissional proposta pelas políticas educacionais voltadas ao campo no período neodesenvolvimentista.

²¹⁰ Entre as referências que fundamentam os textos dos documentos, encontramos autores de diferentes perspectivas teóricas, alguns até divergentes. Esse aspecto, além de dificultar a realização de uma síntese sobre os pressupostos da formação pretendida pela política em estudo, explicitou a tentativa de conciliação de perspectivas opostas em torno de uma mesma proposta. Consideramos que essa miscelânea em âmbito teórico e metodológico é resultado do contexto político e apresenta influências relevantes no âmbito social, podendo implicar em obstáculos para a organização e a resistência das classes trabalhadoras.

Conforme explicitaremos no presente capítulo, tratou-se de um movimento de uma falsa 'pactuação', em que os pressupostos fundamentais dos projetos de desenvolvimento e de formação humana elaborados pelos movimentos sociais populares, são combinados aos preceitos da valorização do capital no contexto da acumulação flexível. Foi com o objetivo de explicitar esse processo e caracterizar a formação dos trabalhadores do campo proposta pelo Estado através de suas políticas públicas no período neodesenvolvimentista, que analisamos o conjunto dos documentos²¹¹ da política de Educação do Campo lançados no período de 2001 a 2016.

Como demonstraremos no presente capítulo, que se dedica a expor os resultados mais específicos dessa etapa de nossa pesquisa, embora os movimentos sociais populares tenham ampliado sua influência sobre as políticas de educação voltadas para o campo nas últimas décadas, o projeto de formação dos trabalhadores do campo proposto pelas políticas de Educação do Campo no período, apresentou distanciamentos em pressupostos fundamentais da formação na perspectiva da emancipação humana, como hegemonicamente defendem os movimentos sociais populares.

Ao analisar o conjunto dos documentos da política de Educação do Campo, investigamos a relação entre a proposta de formação dos trabalhadores expressa nos documentos dessa política e o projeto de desenvolvimento hegemônico no período, o neodesenvolvimentismo. Assim, em um primeiro momento do presente capítulo, exibimos a relação entre a proposta de formação dos trabalhadores do campo expressa nos documentos analisados e o processo de reestruturação produtiva no âmbito do projeto neodesenvolvimentista. Em um segundo momento, especificamos o novo processo de adaptação psicofísica do trabalhador que se expressa na proposta de formação socioprofissional prevista pelas políticas

²¹¹ Cellard (2012) afirma que a pesquisa com documentos apresenta a vantagem de uma menor influência do pesquisador sobre o sujeito da pesquisa, embora não possibilite a exigência de precisões suplementares. Considerando esse limite da análise documental, investigamos dados estatísticos que revelam características importantes do contexto no qual emergem as políticas em estudo e do contexto para qual são direcionadas. Além disso, analisamos documentos referentes aos programas direcionados ao desenvolvimento do campo no período e que apresentam uma relação mais direta com as políticas educacionais investigadas. A revisão bibliográfica sobre as diferentes perspectivas de formação dos trabalhadores do campo e sobre os diferentes projetos políticos, econômicos e sociais dos quais emergem essas propostas formativas foi também fundamental para a análise crítica dos documentos.

analisadas. Por fim, explicitamos as características fundamentais do 'neoruralismo pedagógico', perspectiva que, de acordo com nossas análises, fundamenta as políticas analisadas.

4.1 Educação do Campo para o desenvolvimento (in)sustentável do capital: os novos direcionamentos da política educacional no meio rural

A relação indissociável entre desenvolvimento e educação é uma constante afirmação nos diferentes documentos que orientam a política pública de Educação do Campo no período neodesenvolvimentista. Embora essa não seja uma novidade inaugurada pelas políticas do período, é importante observar que o caráter atribuído às perspectivas de desenvolvimento e de formação dos trabalhadores sofreram modificações significativas em relação às políticas educativas de períodos anteriores.

Como analisamos, no período desenvolvimentista as políticas educacionais voltadas ao meio rural apresentavam o propósito de evitar problemas que prejudicassem a ampliação da produtividade, como o êxodo rural e a desqualificação da mão de obra para os novos processos produtivos em emergência. As propostas do Estado para a formação dos trabalhadores, nesse contexto, apresentaram um caráter predominantemente instrumental e economicista.

No período neoliberal, por sua vez, a ruptura com o modo de acumulação centrado no modelo produtivista e a consolidação de um novo modo de acumulação altamente financeirizado implicou no processo de reorganização do Estado e, conseqüentemente, no redirecionamento de suas políticas educacionais. Diante do agravamento das desigualdades causado pela precarização e redução drástica no emprego da força de trabalho, as políticas educacionais passaram a atuar de forma conjunta com os programas sociais de cunho assistencialista. A formação dos trabalhadores, proposta pelo Estado a partir desse período, passa a dar uma ênfase maior aos aspectos da cultura local e às questões ambientais, entendidos como importantes elementos no contexto de globalização.

Como já analisado anteriormente, sendo um projeto de desenvolvimento intermediário entre o nacional-desenvolvimentismo e o neoliberalismo, o neodesenvolvimentismo procurou combinar o produtivismo com o modelo

econômico altamente financeirizado e apoiado em políticas sociais. Assim, buscou promover o crescimento econômico a partir do estímulo à produção industrial e à produção da agricultura familiar, sem, no entanto, romper com o padrão agroexportador e financeirizado de produção, que favorece prioritariamente o agronegócio.

As políticas de Educação do Campo nesse período foram marcadas pelo duplo movimento do processo de mundialização do capital que, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, promoveu a crescente internacionalização das atividades econômicas, destituindo as fronteiras para a expansão e a acumulação do capital em nível global, paralelamente ao movimento de reconstrução dos territórios locais e regionais, pautado na perspectiva de um desenvolvimento endógeno.

Esse processo, que no campo brasileiro se expressou pelo apoio do Estado ao agronegócio e à agricultura familiar²¹², caracterizou-se pela busca de melhoramento das estratégias de articulação entre as diferentes regiões do globo, tendo em vista uma maior descentralização das atividades econômicas em âmbito global e uma maior centralização e concentração do capital.

Por estar voltado tanto para as demandas da globalização econômica quanto para o desenvolvimento do local, o processo de ‘qualificação’ dos territórios para sua melhor inserção na dinâmica global do sistema capitalista não teve como objetivo a homogeneização do espaço global, mas, ao contrário, pautou-se pelo processo de maior diferenciação e especialização dos diferentes territórios, uma vez que esses se tornaram fontes de vantagens concorrenciais (PIRES, 2016). Pires (2016) enfatiza que os territórios locais passaram a configurar importantes fontes de vantagens concorrenciais em um mercado cada vez mais internacionalizado e competitivo. Nesse contexto, cresce a importância da gestão de bens coletivos locais como a educação, a formação, as infraestruturas e as diferentes relações sociais regionalizadas.

Assim, mesmo diante do objetivo de promover os ajustes necessários para a melhor convergência das atividades agrárias, industriais e de serviços locais com as

²¹² Como analisamos nos capítulos anteriores, os incentivos do projeto neodesenvolvimentista ao agronegócio foram significativamente maiores do que os incentivos voltados à agricultura familiar, o que indica o caráter ‘acessório’ que a produção em pequena escala cumpriu nesse projeto.

demandas do mercado internacional postas pela reestruturação produtiva, foi possível ao projeto neodesenvolvimentista contemplar também algumas demandas importantes para os movimentos sociais populares.

Segundo a análise que realizamos dos documentos oficiais da política pública de Educação do Campo, esse processo resultou em um caráter ambíguo do projeto de formação dos trabalhadores do campo proposto pelo Estado no período. Isso se deu pela tentativa de estabelecer uma combinação entre alguns pilares fundamentais da formação dos trabalhadores na perspectiva dos movimentos sociais populares do campo com algumas das demandas relacionadas ao processo de reestruturação do modo de produção capitalista e à reconfiguração do Estado e de suas políticas.

Um dos aspectos que contribuiu para ‘afirmar’ a falsa possibilidade de conjunção de perspectivas antagônicas em um mesmo projeto de desenvolvimento e de formação dos trabalhadores foi a concepção ampliada de desenvolvimento adotada como referência para as políticas de Educação do Campo. Nos documentos analisados, encontramos como recorrente a afirmação de que o desenvolvimento não deve ser compreendido apenas por aspectos referentes ao crescimento econômico, mas também as dimensões política, social, ambiental e cultural devem ser consideradas como elementos importantes para sua viabilização.

As políticas neodesenvolvimentistas, diante do agravamento das desigualdades e conflitos de classe decorrentes do projeto neoliberal, passaram a reconhecer a necessidade de controlar e coordenar as relações humanas para além do mercado, contemplando outros aspectos da vida social, como se observa na citação do documento que se refere ao projeto de desenvolvimento voltado ao meio rural:

A partir do ano de 2003 o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA optou pelo planejamento do desenvolvimento rural com base em territórios, buscando com isso superar tanto a excessiva centralização da formulação das políticas nacionais, que considerava o país todo como homogêneo como eliminar a pulverização de implantação das políticas públicas, que reduziam demasiadamente sua eficácia. Assim, o Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA definiu ‘territórios’ prioritários para o desenvolvimento rural sustentável com o objetivo de (i) Fortalecer a Gestão Social; (ii) Fortalecer as Redes Sociais de Cooperação; (iii) Dinamizar Economicamente os Territórios; (iv) Promover a Articulação das Políticas Públicas (BRASIL, MDA). [...] Essa abordagem territorial do MDA procurou garantir a sustentabilidade do desenvolvimento a partir de quatro

dimensões: (i) Sociocultural; (ii) Ambiental; (iii) Econômica (iv) Político-Institucional. Esse é um bom exemplo da ideia de que os territórios são multi-dimensionais, ou seja, possuem aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais (Documento 21, p. 30 e 31).

Assim, a demanda dos movimentos sociais populares por políticas específicas de Educação do Campo pôde ser contemplada pelo projeto neodesenvolvimentista, uma vez que para esse a educação é entendida como estratégia 'para' o desenvolvimento e a valorização dos territórios, como é possível observar em um dos trechos de um documento referente ao 'Programa Saberes da Terra':

A educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional. Realizar uma educação com o desenvolvimento sustentável é considerar que o local e o território podem ser reinventados por meio das suas potencialidades (Documento 27, p. 35).

Ao serem formalmente incorporadas pela política de Educação do Campo, as demandas dos movimentos sociais populares do campo, referentes à sustentabilidade “ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a [à] equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional” (Documento 27, p. 35), não representaram uma oposição direta aos objetivos centrais do projeto neodesenvolvimentista, visto que puderam ser consideradas funcionais a ele, na medida em que contribuem para um melhor aproveitamento dos recursos locais, promovendo suas potencialidades com o mínimo de desperdício. Como analisaremos mais adiante, a incorporação das demandas dos movimentos sociais às políticas públicas ocorreu de maneira mais formal do que efetiva, dado que sua efetivação exigiria rupturas estruturais que o projeto neodesenvolvimentista não se propôs a realizar.

Diante do objetivo de promover uma adequação do desenvolvimento local, regional e nacional ao capitalismo global, o projeto neodesenvolvimentista adotou o desenvolvimento territorial e sustentável como uma de suas metas, o que justifica a ênfase dos documentos da política de Educação do Campo na valorização das iniciativas alternativas implementadas pelos movimentos sociais. Além disso, como se evidenciou nas referidas citações dos documentos, o foco no 'desenvolvimento

territorial sustentável'²¹³ revela um significativo 'otimismo' em relação às perspectivas endogenistas de desenvolvimento por parte dessas políticas.

Embora se considere a importância que essas políticas tiveram no incentivo às propostas de desenvolvimento local implementadas pelos movimentos sociais populares, é preciso destacar que o projeto neodesenvolvimentista apresenta certo desprezo em relação aos impactos globais do sistema capitalista sobre os territórios locais, que no meio rural tem se expressado, principalmente, pela expansão do agronegócio sobre os territórios camponeses. Diante desse contexto, é necessário considerar os limites materiais produzidos pelo desenvolvimento capitalista que, como analisamos nos capítulos anteriores, impossibilitam um dos objetivos centrais da política de Educação do Campo sob esse sistema: o desenvolvimento sustentável.

É preciso também considerar os limites do 'fortalecimento do mundo rural' em todas as suas dimensões: econômica, social, ambiental, política, cultural e ética, como especialmente se destaca nos documentos do PRONERA²¹⁴. Nos manuais do PRONERA²¹⁵, em suas diferentes versões, encontramos a afirmação de que seus princípios "baseiam-se na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial sustentável como condição essencial para qualificação do modo de vida da população envolvida nos projetos" (Documento 11.1, p. 14).

A qualificação, a valorização e a reprodução do modo de vida camponês, que são defendidas pelos movimentos sociais do campo, estão presentes nos documentos dos diferentes programas analisados e se encontram alinhadas com a proposição de um desenvolvimento sustentável. Em pelo menos um dos documentos de referência de cada programa analisado encontramos a afirmação do

²¹³ O território, nessa perspectiva, assume papel central enquanto base material da governança, uma vez que é nele que os conflitos e compromissos estabelecidos devem ser 'gerenciados' em articulação com os 'pactos' estabelecidos em nível regional, nacional e internacional.

²¹⁴ Em relação ao PRONERA, foram analisados cinco (05) documentos, sendo o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, e as quatro versões do Manual de Operações (2004, 2011, 2014, 2016), que são versões atualizadas após o lançamento das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

²¹⁵ Como afirmamos anteriormente, o PRONERA apresenta a particularidade de estar vinculado ao fortalecimento da reforma agrária, além de desenvolver propostas oriundas dos movimentos sociais populares do campo em parceria com instituições públicas de ensino. Embora a reforma agrária no período neodesenvolvimentista não tenha avançado significativamente, como demonstramos anteriormente, esse aspecto representa uma diferença fundamental entre esse programa e as demais políticas de Educação do Campo, pois, ao garantir o protagonismo dos sujeitos do campo organizados coletivamente e ter como foco uma reforma estrutural fundamental, a reforma agrária, contribuiu de forma mais efetiva na consolidação de experiências coletivas de resistência por parte desses movimentos.

objetivo de desenvolver e consolidar um projeto de desenvolvimento sustentável, o que nos permite afirmar que a promoção do desenvolvimento sustentável é apresentada como o objetivo central da Educação do Campo no projeto neodesenvolvimentista.

Nos documentos do PRONERA, o desenvolvimento sustentável é definido como “[...] desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho [...]” (Documento 11, p. 14). Nesse mesmo sentido, o ‘PRONACAMPO’, especialmente através do ‘Programa Saberes da Terra’, apresenta a intenção de contribuir para o desenvolvimento sustentável vinculado a pressupostos fundamentais da formação defendida pelos movimentos sociais populares, como a formação integral:

Mais amplamente, é objetivo do Programa contribuir para a formação integral do jovem do campo, potencializando a sua ação no desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e comunidades, por meio de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002 (Documento 27, p. 7).

Como é possível observar, trata-se de uma perspectiva de desenvolvimento que não se opõe à proposta defendida pelos movimentos sociais populares do campo e que também não se confronta com os objetivos do projeto neodesenvolvimentista, uma vez que pode contribuir para a promoção da produtividade com atenção para a preservação dos recursos naturais em risco de esgotamento e que são fundamentais para a expansão e a acumulação do capital. Portanto, podemos observar que a perspectiva de ‘desenvolvimento sustentável’ configurou como um importante elemento para a conformação do consenso em torno do projeto neodesenvolvimentista.

Um aspecto que corrobora com nossa constatação é destacado no documento 21, que aborda o eixo ‘Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial’, do ‘Programa Saberes da Terra’. Nesse documento encontramos a afirmação de que a concepção de ‘desenvolvimento sustentável’²¹⁶,

²¹⁶ No mesmo documento encontramos a afirmação de que Ignacy Sachs é o principal autor de referência na concepção de desenvolvimento sustentável adotada pelas políticas de Educação do Campo. Conforme analisamos anteriormente, as concepções de desenvolvimento e sustentabilidade apresentadas por Sachs, ainda que se localizem em uma perspectiva crítica, não expõem que a

adotada pelas políticas de Educação do Campo, está fundamentada nos pilares dos seguintes acordos internacionais: a primeira Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (em Estocolmo – Suécia – 1972); a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), a partir dessa conferência; a Declaração de Cocoyoc, a partir da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento realizada no México em 1974; a instituição, pela ONU, de uma nova Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD); a Rio-92 e a Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000), que apresentam os pressupostos adotados pela agenda governamental de diversos países e por instituições privadas ligadas ao tema ambiental.

Conforme analisamos no subcapítulo 1.5, nas últimas décadas a defesa de um desenvolvimento ‘minimamente sustentável’ se tornou uma questão fundamental também para a sobrevivência do modo de produção capitalista. Os eventos citados representam, principalmente, a preocupação de órgãos públicos e privados com os limites de exploração dos recursos naturais que colocam em risco a vida no planeta e as possibilidades de crescimento do sistema capitalista. Suas propostas procuraram combinar crescimento econômico, aumento igualitário do bem-estar social e preservação ambiental, de modo a amenizar os malefícios causados pelo desenvolvimento capitalista, sem, no entanto, pontuar o fato de que as raízes desses malefícios se encontram na progressiva exploração dos recursos naturais que é a base do modo de produção hegemônico.

Embora em alguns dos documentos analisados sejam apontadas críticas ao modo de produção capitalista e sua progressiva exploração dos recursos naturais, esse aspecto não é visto como um fator limitante e inviabilizador do desenvolvimento sustentável sob esse sistema. Isso permite afirmar que as concepções de desenvolvimento e de sustentabilidade adotadas pelo Estado nas políticas de Educação do Campo presumem a possibilidade de um ‘capitalismo reformado’²¹⁷, ou seja, a ‘insustentabilidade’ do modo de produção capitalista é ocultada.

produção de cunho capitalista, fundada na progressiva exploração dos recursos naturais, representa um impedimento para o desenvolvimento efetivamente sustentável. Portanto, suas propostas não pressupõem a necessidade de superação desse sistema e se limitam às reformas que buscam a conciliação do objetivo de ‘crescimento econômico’ com o ‘desenvolvimento sustentável’.

²¹⁷ Conforme já explicitamos, a crítica ao sistema capitalista realizada por Marx, Foster, Lowy, entre outros, já demonstrou a impossibilidade de um desenvolvimento sustentável no âmbito do sistema capitalista, que é um sistema ‘irreformável’. Diferentemente das perspectivas que buscam a

Para essa 'reforma', a formação dos trabalhadores é vista como um elemento central, como é possível observar pela ênfase dada à educação nas diferentes declarações dos encontros citados, que foram marcos no debate sobre desenvolvimento sustentável. Esse aspecto justifica, em parte, a crescente relevância que as políticas de educação voltadas ao campo apresentaram no período neodesenvolvimentista. A mudança significativa em relação à concepção de desenvolvimento adotada pelos projetos de períodos anteriores impôs a necessidade de uma nova perspectiva de formação dos trabalhadores do campo, o que, no entanto, não representou uma ruptura com os propósitos do capital, como fizemos questão de enfatizar ao longo deste estudo.

Em um dos documentos do 'Escola Ativa', encontramos a afirmação de que "esse modelo de desenvolvimento colocado no campo hoje, representa uma nova proposta de produção, na qual o grande desafio é: "toda prática que ajuda a esgotar os recursos naturais deve ser criticada e evitada" (Documento 5, p. 7) e, para tanto, assume importância fundamental uma educação que tenha por base "[...] o trabalho, a sustentabilidade, a cultura e a solidariedade ligadas à vida do campo [...]"²¹⁸. (Documento 5, p. 7). Como se observa, conforme o mesmo documento, a educação se apresenta com um importante papel na consolidação do projeto de desenvolvimento sustentável.

A tentativa de conjunção da proposta de 'desenvolvimento sustentável' com a perspectiva de desenvolvimento do campo defendida pelos movimentos sociais populares²¹⁹, observável nos diferentes documentos analisados, permite afirmar que as propostas de educação voltadas ao campo durante o projeto

conciliação entre 'crescimento econômico' e 'desenvolvimento sustentável', as práticas dos movimentos sociais pautadas na agroecologia configuram de fato experiências de uma 'resistência ativa', conforme demonstrou Martins (2017), pois atuam no sentido de enfrentamento ao modo de produção capitalista e não apresentam a possibilidade de serem absorvidas por seu projeto de desenvolvimento, a não ser como falso ideário.

²¹⁸ Com base em Caldart, o documento afirma o vínculo entre Educação do Campo, políticas públicas, reforma agrária e um novo projeto político de desenvolvimento (Documento 10, p. 19), corroborando, ainda que formalmente, com a proposta de Educação do Campo cunhada pelos movimentos sociais populares do campo.

²¹⁹ O destaque dado para a agroecologia em alguns dos programas analisados corrobora com a intencionalidade de incorporar parte do projeto de desenvolvimento cunhado pelos movimentos sociais populares às políticas neodesenvolvimentistas. O documento 17.1 do 'Programa Saberes da Terra' destaca a importância da agroecologia como uma ciência que rompe com os processos tecnológicos que desqualificam os saberes dos camponeses e ressalta sua importância na configuração de uma nova matriz formadora, capaz de contribuir na qualificação dos processos produtivos e na qualidade de vida no campo. O documento enfatiza também a incompatibilidade das práticas agroecológicas com a produção do agronegócio.

neodesenvolvimentista são entendidas como importantes elementos para a conformação do consenso em torno do projeto de desenvolvimento.

Nesse mesmo sentido, a questão do acesso à terra também é indicada como um elemento fundamental para o 'desenvolvimento sustentável'. Segundo os documentos do 'Programa Saberes da Terra', a produção sustentável representa uma dupla resistência no campo, social e ecológica, e para que se consolide é fundamental a conquista da terra, como destaca o documento:

A conquista da terra e do território permite à família e/ou à comunidade trabalhar para si própria, sem precisar vender sua força de trabalho. Ao poder trabalhar para si própria, essa família/comunidade pode colocar no centro de suas preocupações a sua própria reprodução, diferenciando-se da empresa capitalista, que coloca no centro de suas preocupações a busca do máximo lucro possível. Dessa forma, enquanto a empresa capitalista super-explora o trabalhador e a natureza para maximizar seu lucro, a agricultura familiar pode organizar o trabalho de modo mais sustentável para a família e para a própria natureza. (Documento 17.1, p. 46)

Ainda que se destaque a centralidade da conquista da terra para um modo de produção mais sustentável, no período neodesenvolvimentista, a redistribuição de terras não foi tão significativa quanto o avanço da fronteira agrícola pelo agronegócio, como demonstramos em capítulo anterior. Isso nos permite afirmar que a proposição de acesso à terra pouco ultrapassou seu caráter formal e esteve mais vinculada ao objetivo neodesenvolvimentista de produção de consenso, com a desconstituição das estratégias de enfrentamento dos movimentos sociais e a garantia da governança²²⁰, do que a uma efetiva ruptura com a estrutura fundiária desigual.

Nesse sentido, a importância da agricultura familiar como forma de efetivação do projeto de desenvolvimento sustentável do campo é destacada nas políticas neodesenvolvimentistas como uma estratégia para ajustar a produção de pequena escala aos papéis que deve cumprir no conjunto do mercado global. Segundo os documentos, a agricultura familiar é considerada como a organização da produção capaz de garantir um maior envolvimento dos sujeitos no melhoramento dos

²²⁰ Segundo Pires (2016), desde o final do século XX, o conceito de governança vem sendo utilizado, especialmente pelas Nações Unidas, para se referir aos diferentes mecanismos sociais e políticos de coordenação e interação de instituições públicas e privadas, organismos governamentais ou não governamentais, nas esferas local e regional, de modo a melhorar a competitividade dos territórios.

processos produtivos, juntamente com uma maior preservação dos recursos ambientais, como podemos observar no dizer abaixo:

[...] a agricultura familiar procura sempre otimizar o trabalho da família, para garantir da melhor forma a satisfação de suas necessidades. [...] A família tende a organizar e a distribuir as tarefas produtivas, de maneira a melhor aproveitar as potencialidades de todos os seus membros e a minimizar seus esforços. Por isso, há uma tendência da agricultura familiar para diversificar mais as atividades produtivas, para melhor distribuir o trabalho da família ao longo do ano. Com isso, ela apresenta também uma possibilidade de ser mais sustentável do ponto de vista ecológico (Documento 17.1, p. 47).

A agricultura familiar é também destacada como um importante elemento para o desenvolvimento do país, conforme se apresenta na seguinte citação do documento referente ao 'Programa Saberes da Terra':

O ProJovem Campo – Saberes da Terra concebe a Agricultura Familiar como forma histórica de viver e produzir, na qual predominam relações de solidariedade recíproca, interdependência/interrelação com os recursos naturais e cooperação mútua, com uma organização do trabalho onde planejamento, execução, controles e outras tarefas de gestão são realizados em conjunto pelas pessoas que compõem o núcleo familiar e se beneficiam coletivamente dos resultados obtidos. A produção (cultivo, extração e/ou beneficiamento) destina-se prioritariamente ao sustento da própria família e o excedente é comercializado, contribuindo para a criação de uma atividade econômica fundamental para o desenvolvimento socioeconômico do campo e do país. Para a Secretaria da Agricultura Familiar (SAF/MDA), é uma forma de produção onde predomina a interação entre gestão e trabalho. São os agricultores familiares que dirigem o processo produtivo, dando ênfase na diversificação e utilizando o trabalho familiar, eventualmente complementado pelo trabalho assalariado. (Documento 27, p. 17)

Além disso, o mesmo documento afirma a agricultura familiar é vista como importante elemento na garantia da segurança alimentar.

Como ressaltamos em capítulos anteriores, a não ruptura com o modelo agroexportador de *commodities*, o significativo favorecimento à produção do agronegócio pelas políticas públicas do projeto neodesenvolvimentista, além do objetivo de maior convergência entre os diferentes setores produtivos, que caracterizou o processo de reestruturação produtiva, são aspectos que permitem afirmar que o destaque dado à agricultura familiar pelas políticas públicas do período

expressou a intencionalidade de ajustar a produção desse setor às demandas da expansão capitalista. Kuenzer (2007, p. 1166) destaca:

[...] A integração dos sistemas de produção permite, por meio da subcontratação organizada, que sistemas mais antigos, como o trabalho domiciliar, familiar, artesanal e paternalista, deixem de ser marginais e assumam um novo papel, passando a ser orgânicos e, portanto, fundamentais ao processo de acumulação.

Assim, ainda que no período as políticas de ampliação do crédito e programas de compra institucional da produção, como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), tenham favorecido a produção da agricultura familiar, é preciso considerar que, conforme analisamos em capítulos anteriores, o estímulo a esse setor pode se mostrar favorável à expansão do agronegócio, não apenas pela possibilidade de suprimento do abastecimento interno de alimentos e produtos primários, como também por sua contribuição para o barateamento dos custos com a reprodução da força de trabalho, diminuindo os custos com exportação de produtos básicos. A agricultura familiar contribui também para o estímulo ao mercado interno, uma das opções do projeto neodesenvolvimentista.

Para a produção capitalista, a agricultura familiar apresenta ainda a vantagem de garantir um maior envolvimento dos sujeitos na ampliação da produtividade e na solução dos possíveis imprevistos decorrente das instabilidades do mercado, pois os próprios trabalhadores se tornam interessados na intensificação de seu trabalho e de seus familiares.

Na análise dos documentos, observamos que, juntamente com a agricultura familiar, a economia solidária é entendida como uma estratégia para garantir um maior envolvimento dos sujeitos com o projeto de desenvolvimento 'sustentável', como se observa principalmente nos documentos do ProJovem – Saberes da Terra:

Compreende-se então que trabalho e economia solidária adquirem centralidade na formação dos jovens agricultores no Brasil por se tornarem um poderoso instrumento de garantia de condições fundamentais à emancipação e alternativas de enfrentamento das sucessivas crises da sociedade capitalista. Ambos apresentam uma alternativa viável de geração de emprego e renda por meio de ações de cooperação, associativismo, crédito comunitário, entre outras formas coletivas de atuar e produzir valores solidários nas relações de produção (Documento 27, p. 32).

Na citação, a Economia Solidária²²¹ é entendida como um recurso importante para o enfrentamento das sucessivas crises do sistema capitalista e como alternativa de emprego e renda. O documento destaca também o papel dos próprios sujeitos na busca por soluções e enfatiza a necessidade de produção de novas relações de solidariedade e de cooperação que contribuam para isso. Além desses aspectos, que constituem importantes estratégias no processo de reestruturação produtiva, chama a atenção que, na proposição da economia solidária pelas políticas de Educação do Campo, os documentos abordam também a perspectiva dos movimentos sociais populares, ou seja, a concepção de economia solidária como elemento de resistência e transição para outro modo de produção, como destaca o documento 20 do 'Programa Saberes da Terra':

A Economia Solidária torna-se importante neste processo formativo, pois ela é originária das lutas e bandeiras defendidas pela classe trabalhadora organizada por meio dos seus movimentos sociais. Ela se apresenta como uma alternativa ao modelo econômico vigente, ou seja, ao modelo capitalista, que produz riquezas gerando desigualdade para a maioria da população, e destruição do meio ambiente.[...] Além de ser uma alternativa de contraposição ao sistema econômico capitalista, a Economia Solidária é um campo de formação e espaço de confronto de saberes, num processo em que as necessidades populares se transformam em demandas sociais (econômico-ideológico) e passam a se constituir em projetos emergenciais e históricos. Locus de educação popular, a Economia Solidária poderá possibilitar importantes reflexões aos sujeitos educativos que a protagonizam, no sentido de sua humanização [...] (Documento 20, p. 16 e 17).

Como é possível observar, também em relação à concepção de Economia Solidária, os documentos procuram realizar a fusão entre a perspectiva defendida pelos movimentos sociais populares com aquela que se configura como funcional ao processo de reestruturação produtiva.

²²¹ Diferentes concepções de Economia Solidária têm se apresentado no debate acadêmico, institucional e dos movimentos sociais. A principal oposição está entre o entendimento da Economia Solidária como uma alternativa ao desemprego e à precariedade do trabalho no contexto de crise estrutural do sistema capitalista, e a concepção que a reconhece como um modo de produção alternativo que, mesmo dentro do sistema capitalista, busca superar os limites para a emancipação plena da classe trabalhadora (SINGER, 2002). Como se observa, trata-se de uma perspectiva que entende a Economia Solidária como uma forma de inclusão da mão de obra excedente no mercado capitalista, e outra que pretende se constituir enquanto uma organização da totalidade das relações que envolvem produção e consumo, de modo a promover as rupturas necessárias para a superação do modo de produção fundado na exploração de uma classe por outra. Essas perspectivas antagônicas implicam diferentes estratégias de gestão, produção e comercialização e, portanto, de formação humana.

Assim, embora se considere a importância da economia solidária²²², especialmente como espaço de formação de novas relações de solidariedade entre os diferentes segmentos da classe trabalhadora, ao estar vinculada às políticas neodesenvolvimentistas, sua proposta se confunde como objetivo de formar a solidariedade e a cooperação necessárias aos ajustes do modo de produção capitalista, promovendo a descentralização de responsabilidades como forma de consolidação da governança²²³, como demonstraremos no próximo subcapítulo. Como foi possível observar a partir da análise dos documentos, as perspectivas de desenvolvimento sustentável, agricultura familiar e Economia Solidária defendidas pelos movimentos sociais populares como formas de resistência e transição para um novo projeto de campo e de sociedade, que supere os limites da expropriação e exploração, ao serem incorporadas nas políticas públicas do período neodesenvolvimentista, visam atender as necessidades materiais da reestruturação produtiva do sistema capitalista no campo e, ao mesmo tempo, garantir o consenso de classes necessário à afirmação do projeto hegemônico de desenvolvimento. É nesse sentido que constituem as bases para a qualificação socioprofissional dos trabalhadores do campo, que objetiva promover a sociabilidade necessária ao projeto neodesenvolvimentista, como veremos a seguir.

4.2 A formação dos trabalhadores nas políticas de Educação do Campo: as novas roupagens da adaptação psicofísica no projeto neodesenvolvimentista

O caráter ambíguo do projeto neodesenvolvimentista se refletiu na proposta de formação dos trabalhadores do campo expresso nos documentos da política de Educação do Campo do período. Conforme analisamos no subcapítulo anterior, o movimento de reestruturação produtiva no contexto da acumulação flexível procurou adaptar os diferentes territórios aos novos arranjos produtivos de modo a mobilizar

²²² A Economia Solidária é pautada na democratização da gestão do trabalho; na distribuição equitativa da renda obtida na produção; em um menor distanciamento entre gestão e produção; na transparência; na responsabilidade social; em um maior domínio coletivo do conhecimento; na produção voltada às necessidades humanas dos produtores e de suas famílias, e não ao lucro; na ajuda mútua, entre outros princípios que tendem a se opor à lógica da produção capitalista. A autogestão pode constituir a base agregadora desses princípios.

²²³ No documento 21, referente ao programa 'ProJovem Campo – Saberes da Terra', o desenvolvimento territorial é apresentado como uma estratégia fundamental para a governança, confirmando nossa constatação.

os recursos locais, entre esses a força de trabalho, o que possibilitou a incorporação de algumas demandas dos movimentos sociais populares em relação à formação dos trabalhadores do campo. No entanto, a combinação dessas demandas com os pressupostos da acumulação flexível foi o que caracterizou o redirecionamento na proposta do Estado para a formação dos trabalhadores do campo no período neodesenvolvimentista.

Como o modelo flexível de produção incorpora de maneiras diferenciadas trabalhos voltados à mais alta ciência e tecnologia, e trabalhos cada vez mais precarizados, a expansão do ensino público para as classes populares reproduziu sua dualidade histórica, uma vez que a ampliação dos níveis de escolaridade não significou necessariamente uma maior socialização do conhecimento acumulado entre as diferentes classes sociais. O avanço da ciência e da tecnologia e sua crescente incorporação nos processos produtivos, como já analisamos em capítulos anteriores, foram acompanhados pela progressiva concentração e centralização privada do conhecimento. Com isso, ao mesmo tempo em que a reestruturação produtiva demandou uma formação voltada aos conhecimentos mais avançados da ciência e da tecnologia, tendo em vista o aprimoramento dos processos produtivos, reproduziu para a ampla maioria da população uma escolarização esvaziada de conteúdo científico e tecnológico, ainda que a ampliação da escolarização pública tenha sido uma característica marcante do período neodesenvolvimentista.

O processo de ‘democratização’ da educação pública, que correspondeu à reconfiguração dos arranjos produtivos no contexto da acumulação flexível, tendo em vista ampliar as possibilidades de extração da mais-valia, caracterizou-se por uma combinação maior entre aqueles que possuem formação científica e tecnológica e a ampla maioria, contemplada apenas com uma escolarização precarizada²²⁴.

Desse modo, a defesa dos movimentos sociais populares pela democratização do acesso ao ensino público no campo, a partir de uma educação específica, não encontrou oposição nas propostas educacionais

²²⁴ Como expõe Kuenzer (2007, p. 1167), tratou-se de um processo de articulação dialética, por combinações que “[...] ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário, e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil”.

neodesenvolvimentista. Como outras políticas educacionais do período, as políticas de Educação do Campo incorporaram concepções da pedagogia socialista, defendidas pelos movimentos sociais populares, combinando-as com os pressupostos da acumulação flexível, o que tornou confusa a compreensão sobre sua proposta de formação dos trabalhadores²²⁵.

Um importante aspecto que contribui para a compreensão dessa proposta é a perspectiva de inclusão, muito destacada em grande parte dos documentos analisados. Nesses documentos, a inclusão é considerada um importante elemento para a formação dos novos modos de vida, valores, comportamentos e atitudes, ou seja, para uma nova sociabilidade. A perspectiva inclusiva, nesse sentido, está relacionada diretamente à necessidade de produção das novas formas de disciplinamento dos trabalhadores de modo a alcançar o maior nível de consenso possível, tal como se apresenta nas orientações de organismos internacionais como Banco Mundial e FMI, desde meados da década de 1990, como explicitamos anteriormente²²⁶.

Em um dos documentos do PRONERA, ao expor os objetivos específicos do programa, evidencia-se os aspectos que devem envolver essa formação voltada à inclusão dos sujeitos do campo, nesse caso, os sujeitos em áreas de reforma agrária:

OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS: • Qualificar o acesso às políticas públicas de inclusão social e produtiva no meio rural; • Oportunizar a inclusão sócioprodutiva e econômica dos/as agricultores/as familiares, priorizando as juventudes do campo e focando na integração da formação com as estratégias de desenvolvimento rural sustentável e solidário; • Estimular o intercâmbio de conhecimentos, adotando os princípios da agroecologia

²²⁵ Um exemplo desse processo foi a incorporação da categoria de 'Educação Integral' pelo 'Programa Mais Educação', como analisamos na pesquisa de mestrado que resultou no livro 'Educação Integral e Política Pública: uma análise do Programa Mais Educação', editora Novas Edições Acadêmicas, 2018.

²²⁶ Cabe destacar que a perspectiva de 'inclusão' recebeu uma ênfase maior nas políticas públicas educacionais brasileiras a partir da 'Conferência Mundial de Educação Para Todos', realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, financiada pela UNESCO, pela UNICEF, pelo PNUD e pelo BM. O evento reuniu agências internacionais, organismos não governamentais, diversas entidades e associações e representantes de governos de vários países, em uma tentativa de conformar o consenso sobre os pilares da Educação Básica, especialmente para os países periféricos do capitalismo, como forma de ajustar sua inserção no mundo globalizado (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000). Esse é um dos aspectos que expõe a oposição entre a perspectiva de 'inclusão' difundida a partir do evento e a perspectiva de uma transformação social mais radical, tendo em vista a superação efetiva das desigualdades, defendida pelos movimentos sociais populares.

como modelo de desenvolvimento rural sustentável; • Apoiar o desenvolvimento de metodologias para promover processos de diversificação da produção e a transição agroecológica; • Priorizar a produção para garantir a segurança alimentar e nutricional da família e comunidade; • Agregar valor às produções para a melhoria da renda familiar; • Criar oportunidades para o/a jovem permanecer no campo e fortalecer os processos de sucessão na agricultura familiar; • Qualificar a gestão das unidades de produção familiar, cooperativas e agroindústrias; • Promover a organização social, produtiva e o acesso a mercados institucionais e privados (Documento 12, p. 6-7).

A proposta de produção agroecológica, a garantia da segurança alimentar, a qualificação da gestão cooperativa, entre outras ideias defendidas pelos movimentos sociais populares, são combinadas ao objetivo de “oportunizar a inclusão sócio produtiva e econômica dos/as agricultores/as familiares, priorizando as juventudes do campo e focando na integração da formação com as estratégias de desenvolvimento rural sustentável e solidário” (Documento 12, p. 6-7), o qual pode ser considerado como uma das demandas do processo de reestruturação produtiva do capital no período neodesenvolvimentista, como demonstramos no subitem anterior.

Além desse aspecto, observamos outra evidência que aproxima a perspectiva de inclusão presente nas políticas de Educação do Campo daquela destacada em documentos de organismos internacionais como o Banco Mundial. Trata-se do princípio de ‘equidade’, acrescido na versão 2010/2011 do Manual de Operações do PRONERA:

Princípio da Equidade: o Pronera poderá estabelecer diretrizes próprias para a articulação das suas demandas com as demais políticas públicas federais, estaduais e municipais que façam o diálogo entre educação, inclusão social, desenvolvimento e redução regional das desigualdades. Os projetos atenderão prioritariamente: a) a população residente em regiões e territórios onde haja alta concentração de famílias assentadas; b) a população que apresente altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolaridade; c) os projetos educacionais que se articulem com ações previstas no programa de enfrentamento à pobreza extrema, do Governo Federal (Documento 11.1, p. 16).

Como demonstramos em capítulos anteriores, o princípio de equidade, muito presente nas políticas educacionais desde o período neoliberal, substituiu o princípio da igualdade que é central nas pautas dos movimentos sociais populares do campo. Conforme nossa análise anterior demonstrou, trata-se da ‘aceitação’ da

desigualdade social como resultado inevitável do desenvolvimento, considerando apenas a possibilidade de uma melhor ‘gestão’ dessa desigualdade, no sentido de atingir determinada equidade entre as diferentes classes²²⁷. Assim, o objetivo de ‘diminuição das desigualdades’ é entendido como a busca pela contenção da pobreza extrema e do analfabetismo que, como demonstramos, são considerados entraves para o projeto de desenvolvimento do período. Ainda que sejam medidas importantes, necessárias e que de alguma maneira favorecem as parcelas mais empobrecidas da população, essas medidas não se vinculam com as reformas estruturais que possibilitariam a diminuição efetiva da desigualdade e, com isso, tendem a não configurar como conquista efetiva de direitos, podendo, inclusive, atuar no sentido contrário, ao conformar as classes sociais ao projeto hegemônico de sociedade, como também demonstramos anteriormente.

Desse modo, evidencia-se que, embora a perspectiva de inclusão seja associada à ideia de transformação social, é preciso considerar o limite radical entre a perspectiva de transformação social dos movimentos sociais populares do campo e aquela que se apresenta nos documentos da política de Educação do Campo. Enquanto que a perspectiva de ‘inclusão’, por parte dos movimentos sociais populares, visa o acesso à educação pública como forma de tensionamento para um projeto de campo e desenvolvimento, radicalmente diferente do atual, uma vez que tem por objetivo superar os limites impostos pelo trabalho explorado e pela expropriação, a inclusão posta nos documentos analisados enfatiza a intencionalidade de ajustar a inserção dos sujeitos do campo à nova dinâmica do capitalismo mundial. A inclusão prevista nos documentos da política de Educação do Campo de fato pode configurar em uma transformação social, entretanto, o que questionamos é quais os fundamentos e objetivos dessa transformação e em que medida ela contribui para a superação da condição de explorados dos trabalhadores.

Assim, a perspectiva de inclusão é destacada como um importante elemento na substituição do trabalhador especializado, típico do taylorismo/fordismo, pelo trabalhador multitarefa, que não apenas executa, mas também busca soluções para

²²⁷ A produção da desigualdade social, como demonstrou Marx (2017), é um resultado inevitável do modo de produção capitalista, o que não ocorre, necessariamente, em outros modos de produção nos quais a propriedade privada dos meios de produção e a exploração de uma classe por outra não sejam as bases da produção social.

os problemas imprevistos, como se observa na citação de um dos documentos do programa Escola Ativa²²⁸:

Seu propósito é estimular e formar sujeitos capazes de analisar e resolver problemas buscando a transformação da realidade do campo. As Políticas Públicas de Educação do Campo representam verdadeiras conquistas dos povos organizados. É a educação levada a sério com projetos inclusivos (Documento 5, p. 6).

As constatações de Kuenzer (2005), ao investigar a configuração da proposta de inclusão no período de acumulação flexível, corroboram com nossa análise. Segundo Kuenzer (2005, p. 93-94), o que ocorre no âmbito da escolarização da classe trabalhadora é uma ‘inclusão excludente’, na qual as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar não correspondem aos padrões de qualidade que permitiriam “[...] a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo”, mas, sim, voltam-se à formação de homens e mulheres flexíveis, “[...] capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente”, tal como requer o modelo toyotista²²⁹.

Nesse sentido, os documentos analisados destacam que a ‘inclusão’ tem em vista promover uma formação voltada para a ‘qualificação social e profissional’ necessária para o fortalecimento da Agricultura Familiar e para a expansão das experiências de Economia Solidária, consideradas elementos fundamentais na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável.

²²⁸ Em relação ao Escola Ativa, foram analisados dez (10) documentos: Projeto Base, Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores e oito (8) Cadernos do educador. O Programa foi criado em 1997, no entanto, os documentos analisados tratam de sua reformulação após o lançamento das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, além da pesquisa realizada pela UFPA e dos pareceres dos Coordenadores Estaduais de Educação do Campo e do Programa Escola Ativa.

²²⁹ Kuenzer (2005) destaca que a ‘inclusão excludente’ se articula dialeticamente ao processo de ‘exclusão includente’ que se promove no âmbito do mercado de trabalho, ou seja, as várias estratégias de exclusão do mercado formal, nas quais o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, são combinadas com estratégias de inclusão nas formas precárias de trabalho. A informalidade e a terceirização, nas quais os trabalhadores desempregados são reempregados com salários mais baixos e redução de direitos, são as principais formas pelas quais o capital mantém sua competitividade no contexto da acumulação flexível. Assim, a reprodução do trabalho precarizado, do trabalho escravo, do trabalho infantil e das diferentes formas de superexploração do trabalho compõem a lógica da relação trabalho e educação no contexto da acumulação flexível e não representam disfunções passageiras do modelo.

Ao longo dos documentos, é possível observar que essa ‘qualificação social e profissional’ visa promover prioritariamente um novo modo de sociabilidade no campo, que possibilite conviver com as mudanças em curso, de modo a adequar-se aos novos valores e comportamentos exigidos pelo atual contexto da globalização capitalista. Como analisamos anteriormente, o novo disciplinamento do trabalhador exigido pela acumulação flexível requer uma transformação não apenas nos aspectos técnicos da formação para o trabalho, como também uma transformação intelectual, cultural, política e ética. Dessa forma, nos documentos, a formação técnica e científica recebe uma ênfase menor do que os objetivos de uma formação voltada à produção dos novos comportamentos necessários à inclusão dos diferentes trabalhadores no projeto de desenvolvimento.

A formação profissional e o conhecimento de cunho instrucional são especialmente destacados pelo PRONATEC Campo como uma das medidas para a integração dos agricultores e das agricultoras ao projeto de desenvolvimento rural sustentável e solidário, pois, como consta em um dos documentos, o programa “[...] tem o objetivo geral de promover espaços de qualificação profissional de agricultores e agricultoras, integrando às demais políticas de desenvolvimento rural sustentável e solidário” (Documento 15, p. 6).

Em outro documento, o objetivo geral do PRONATEC Campo é apresentado de forma conjunta e explícita com a intencionalidade do programa em promover a inclusão dos sujeitos no sistema produtivo no campo, de acordo com os arranjos produtivos de cada região, como podemos verificar no documento:

Promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região (Documento 15, p. 13).

Os documentos do ProJovem Campo - Saberes da Terra também enfatizam a importância do conhecimento para a inclusão no processo produtivo e definem a qualificação social e profissional como

[...] (relação social construída pela interação dos agentes sociais do trabalho em torno da propriedade, significado e uso do conhecimento construído no e pelo trabalho) é um complexo construto social. Por ser intimamente ligado

à produção e reprodução da força de trabalho, têm um enorme papel na possibilidade dos indivíduos adentrarem, permanecerem ou serem excluídos do processo produtivo (embora estas relações possam extrapolar a esfera da produção) (Documento 27, p. 32).

Segundo os documentos, essa concepção de qualificação social e profissional considera o aspecto da multidimensionalidade do trabalho, que requer mais do que a qualificação na dimensão técnica (profissional), envolvendo também o aspecto social (sociolaboral), como podemos constatar no dizer a seguir:

Fala-se, portanto, em qualificação social e profissional para denominar as ações de formação voltadas para uma inserção autônoma, solidária e empoderada no mundo do trabalho. A qualificação social e profissional permite a inserção e atuação do cidadão no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas (Documento 27, p. 33).

O documento ressalta ainda que o objetivo de promover a qualificação social e profissional de jovens se dá alcançando as metas do Plano Nacional de juventude que está de acordo com o Plano Nacional de Qualificação (2003-2007)²³⁰ e, conforme é enfatizado no documento 27²³¹, trata-se de uma perspectiva inclusiva no modelo produtivo do país:

A formação pretendida objetiva atender a uma formação geral integrada com a qualificação social e profissional aportada em itinerários formativos. Nela, a atualização dos conhecimentos necessários ao mundo do trabalho no campo sempre em mudança, deve necessariamente reconhecer, por um lado, o conhecimento-saber acumulado pelos(as) agricultores(as) familiares em sua cultura e sua trajetória e, por outro, a dimensão tecnológica e organizacional cada vez mais presente no campo. [...] Para que a formação seja de fato integrada é necessário construir pontes entre os conhecimento-saberes das áreas do ensino fundamental geral e os da qualificação social e profissional, de modo a garantir a (re-)significação e/ou apropriação de tecnologias específicas, dos processos de transformação presentes no campo, das temáticas de gestão e de controle dos processos produtivos, da organização do trabalho e da organização da produção em constante diálogo com as áreas de estudo que compõem o ensino fundamental (Documento 27, p. 37).

²³⁰ O 'Programa Nacional de Qualificação Social e Profissional – 2003-2007' integrou o Plano Plurianual de desenvolvimento (2004-2007) e, como esse, pautou-se pela perspectiva da 'inclusão social', procurando, especificamente, apontar estratégias para a qualificação social e profissional voltada à geração de emprego e renda. Segundo os documentos do programa, tratou-se de uma estratégia de integração das políticas de emprego, trabalho, renda, educação e desenvolvimento.

²³¹ Segundo os documentos do 'ProJovem Campo – Saberes da Terra', o programa visa atender as metas do 'Plano Nacional de Juventude', especialmente no que se refere aos objetivos de "[...] disseminar programas de capacitação e formação profissional na área rural, implantar programas de estímulo à agroecologia e à produção orgânica; buscar capacitação para a juventude rural em organização da produção, entre outros objetivos" (Documento 27, p. 26).

Como se observa, a proposta de uma formação rígida, especializada e fortemente marcada pela divisão entre atividade intelectual e atividade prática, é apontada nos documentos da política de Educação do Campo como algo a ser superado. Em seu lugar, deve-se promover uma formação dinâmica que assegure a capacidade de atuar criativamente no enfrentamento das instabilidades do modo de acumulação flexível e transitar pelos diferentes espaços produtivos, caso essa seja uma necessidade que se apresente.

Essa formação pautada pelas novas características do processo formativo pode contribuir para o acesso a conhecimentos mais complexos, uma vez que necessita de uma formação mais geral para atingir seus objetivos. Entretanto, isso não significa uma superação do caráter pragmático e utilitarista dos conhecimentos a serem trabalhados, pois, como destacam os documentos, é uma formação que deve se destinar à qualificação da força de trabalho para a solução dos possíveis problemas do contexto imediato. Trata-se, portanto, de uma formação fundamentada em uma concepção de conhecimento que, embora mais ampla do que aquela difundida pelos modelos fordista e taylorista, continua restrita aos objetivos de valorização do capital²³².

Outro aspecto importante a ser observado em relação à perspectiva de conhecimento difundida pelas políticas de Educação do Campo, é a ênfase dada à afirmação de que essas políticas têm por foco central os ‘saberes do campo’.

Segundo os documentos do Programa Saberes da Terra, sua proposta está fundamentada na concepção de Educação Básica²³³, que visa produzir sabedoria e não “apenas informar aos/as educandos/as retalhos de conhecimentos científicos” (Documento 16, p. 34). A escola, entendida como sujeito-coletivo, segundo o mesmo documento, deverá ter o papel de “promover a aprendizagem de saberes” que

²³² Como destaca Gonçalves (2017), essa formação flexível ou polivalente não deve ser confundida com a formação politécnica no sentido marxiano, uma vez que “[...] a formação polivalente permite ao trabalhador a transição dos lugares onde exerce o trabalho, ela não oportuniza uma formação politécnica, mas um adestramento funcional para a readequação da força de trabalho no campo produtivo. Em nosso entendimento, desde a formulação de Marx e Engels, Politécnica exige uma superação qualitativa em relação à polivalência, sobretudo pela união do trabalho intelectual e manual, ainda que isso ocorra nos limites da forma social do capital”. (GONÇALVES, 2017, p. 91).

²³³ A concepção de Educação Básica adotada pelo programa, com ênfase nos ‘saberes’, habilidades e competências, como é possível observar, está embasada na concepção sintetizada pelo ‘Relatório Delors’ (1999) que, segundo Oliveira (2001), é entendida como o conjunto dos conhecimentos mínimos para que os indivíduos possam se integrar na sociedade atual e se tornem empregáveis.

“(re)eduque” o modo de “pensar-sentir-agir”. O documento expõe a seguinte explicação:

A escola precisa ser entendida como sujeito-coletivo através do qual se desenvolva um processo pedagógico dialógico, que estimule vivências e aprendizagem de saberes para ajudar homens e mulheres a (re)educar o seu modo de pensar-sentir-agir, individual e coletivamente, na perspectiva da sua afirmação como sujeitos éticos, solidários e comprometidos com uma vida digna para todos (Documento 16, p. 48).

Como é possível observar, a influência dos preceitos da ‘Conferência Mundial de Educação Para Todos’ não se limitou apenas à perspectiva inclusiva das políticas de Educação do Campo, mas também influenciou a concepção de formação adotada por seus programas. Em um dos documentos do Programa Escola Ativa (Documento 5, p. 9), encontramos a afirmação de que a perspectiva de sua formação está fundamentada nos pressupostos da ‘Declaração Mundial de Educação Para Todos’, entre outras orientações de organismos internacionais. O trecho a seguir, do referido documento, apresenta uma síntese dessa perspectiva de formação:

Busca-se assim uma grande transformação dessa escola de qualidade, vivenciando alternativas diferentes, **formando sujeitos problematizadores e inovadores, que tenham como base o trabalho, a sustentabilidade, a cultura e a solidariedade ligadas a vida do campo.**

[...] Durante o trabalho com os diferentes conteúdos são incorporados e trabalhados, além dos conhecimentos, a **formação de habilidades, valores, normas e atitudes relacionados às distintas realidades da Educação do Campo.**

[...] No despertar desse milênio, o MEC aponta para a necessidade de se **construir uma escola voltada para a formação de cidadãos, respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas do país.** Na Educação do Campo, o educador não pode se esquecer de trabalhar a **educação de forma inclusiva**, sem nenhum tipo de discriminação (Documento 5, p. 7 e 8. Grifos nossos).

A formação focada em habilidades, atitudes e valores é afirmada como necessária também para reforçar uma visão positiva sobre o campo, como destacado nos documentos do programa:

A apropriação de conhecimentos e a formação de habilidades, atitudes e valores buscam melhorar a formação dos educandos com uma maneira atual e diferente de ver a sua vida no campo, valorizando-a, enriquecendo suas experiências e ampliando sua atuação de maneira positiva na comunidade onde vivem e nos grupos sociais a que pertencem (Documento 5, p. 16).

Conforme se observa, o documento afirma a necessidade de uma formação fundamentada nas habilidades e competências voltadas à valorização do campo e, para isso, destaca também a importância da afirmação de uma identidade pautada por aspectos como autonomia, iniciativa, cooperação, respeito às diferenças, entre outros. Assim, aspectos importantes para a formação dos trabalhadores na perspectiva da Educação do Campo, como o respeito à diversidade e a afirmação da identidade dos povos do campo, são combinados a elementos da ‘pedagogia das competências’,²³⁴ difundida pelo ‘Relatório Delors’²³⁵.

Diante da forte ênfase dada aos ‘saberes’ voltados prioritariamente às competências e atitudes necessárias ao modo de sociabilidade demandado pelo sistema produtivo, observamos o risco de desvalorização dos conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos no âmbito escolar.

Assim como Moraes (2004) e Duarte (2003) afirmam, observamos que as perspectivas de formação fundamentadas na pedagogia das competências têm contribuído para um recuo da teoria e um ceticismo no campo social e político-ideológico que, como abordamos em outros capítulos, muito têm contribuído para a aceitação por parte da classe trabalhadora da desigualdade como algo naturalizado.

Assim, os documentos apresentam significativo destaque para os objetivos relativos à formação de cidadãos multiculturais, participativos, com iniciativa e autonomia, capazes de lidar com as mudanças da atualidade no campo, como afirma o documento 19 do ProJovem Saberes da Terra:

Essa concepção de educação sustenta a hipótese de trabalho de que a diversidade cultural presente na sociedade brasileira pode permitir um diálogo inter e intracultural na construção de processos educativos com as camadas populares ou setores subalternizados das sociedades nacionais e da sociedade mundial, processos que respondam aos desafios da pós-modernidade/mundo (SOUZA, 2003) (Documento 19, p. 14).

²³⁴ A ‘pedagogia das competências’, segundo Ramos (2009), emerge no contexto de redefinição dos conteúdos das atividades e da eliminação de postos de trabalho. A noção de ‘competência’, nesse contexto, refere-se ao conjunto de novos signos e significados da cultura que expressa o estágio de acumulação flexível do capital e, portanto, desempenha um importante papel na formação do comportamento do trabalhador (RAMOS, 2009). Assim, a pedagogia das competências, fundamentada em uma concepção pragmática, busca adequar os indivíduos à mobilidade social requerida pela reestruturação produtiva.

²³⁵ Segundo Duarte (2003), a pedagogia das competências, defendida pelo Relatório Delors, pretende contribuir para a formação flexível, afirmando os princípios de ‘aprender a aprender’ e apresenta uma forte aproximação com o pragmatismo neoliberal e o ceticismo epistemológico pós-moderno, que “estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2003, p. 611).

O papel da escola na consolidação de uma identidade dos jovens do campo é destacado como uma das necessidades para a superação dos ‘desafios da globalização’. Nesse sentido, o documento do Programa Saberes da Terra questiona: “Que questões a educação deve propor para ajudar a ser um jovem no campo que supere os desafios da globalização?” (Documento 16, p. 59).

Essa preocupação está relacionada às demandas da força de trabalho flexível, para a qual importa mais uma formação que prepare para a adaptabilidade comportamental, prática e intelectual, do que uma formação voltada à qualificação técnica. Como destaca Kuenzer (2007, p. 1168), o modo de acumulação flexível exige “[...] a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez”.

Consideramos que esse processo está diretamente relacionado com um dos objetivos do processo de reestruturação produtiva, a necessidade de superar a condição de ‘território-palco’ e transitar para a condição de ‘território-ator’, de modo a garantir um processo de permanente concertação social e consolidar o pacto socioterritorial para o desenvolvimento, como destaca Pires (2016). Assim, observamos que a formação dos trabalhadores do campo passou a configurar como uma das estratégias para o processo que Pires (2016) identifica como a sensibilização do potencial humano nos territórios locais, tendo em vista mobilizar os recursos e atores para os novos arranjos produtivos e institucionais, o que frequentemente requer a solução de problemas inéditos.

Além disso, a partir da análise dos documentos, é possível afirmar que há, no conjunto das políticas de educação do campo, o entendimento de que o ‘enfrentamento’ dos ‘desafios da pós-modernidade’ deve se dar através da construção de uma nova cultura²³⁶ no campo, que possibilite a formação de sujeitos capazes de se adaptarem com rapidez e eficiência às novas situações e capazes de responder aos imprevistos.

²³⁶ Os documentos do Programa do ProJovem – Saberes da Terra destacam: “Entende-se CULTURA como a interrelação entre as condições materiais, associativas e simbólicas da existência humana; a orientação axiológica (teorias que explicam a questão de valores) do pensar, do sentir e do fazer humano e seus produtos (artefatos culturais). Condições materiais que só podem ser produzidas associativamente (organizadas ou institucionalmente) com justificativas éticas, estéticas, legais e intelectuais (condições simbólicas)” (Documento 16, p. 15).

Esse entendimento é combinado à perspectiva dos movimentos sociais populares de afirmação da identidade dos povos do campo como um elemento importante para a formulação de um novo projeto de campo, como se destaca em um dos documentos do Escola Ativa:

No contexto da Educação do Campo, a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo, de um novo projeto político de desenvolvimento. Para os movimentos sociais, tanto de luta pela terra quanto de melhores condições de vida para as populações do campo, em seus diferentes segmentos, a educação e a escolarização têm função social estratégica na afirmação de sua identidade e para a formulação de um novo projeto social de campo. É neste sentido que a SECAD/MEC vem elaborando a política de Educação do Campo (Documento 10, p. 18).

Como é possível observar, a nova sociabilidade destacada nos objetivos, metas e intencionalidades dos diferentes programas voltados à educação do campo enfatiza o respeito às diferenças culturais e ao convívio solidário e democrático. E, assim, inclui em parte a perspectiva formativa dos movimentos sociais populares do campo e as vincula com os propósitos de consolidação da governança²³⁷, como sintetiza o trecho abaixo referente ao programa ProJovem – Saberes da Terra:

A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana pauta-se pela necessidade de estimular os sujeitos da educação em sua capacidade de criar com outros um espaço humano de convivência social desejável. Possibilitando aos sujeitos constituírem-se enquanto seres sociais responsáveis e livres, capazes de refletir sobre suas atividades, capazes de ver e corrigir os erros, capazes de cooperar e se relacionar eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural. Esse processo que envolve atitudes, valores e comportamentos deve refletir também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar (Documento, 27, p. 34).

Em sentido próximo, em um dos documentos do PRONERA encontramos a seguinte afirmação:

²³⁷ Como destaca Pires (2016, p. 35-36), a governança territorial, entendida como uma modalidade de “coordenação das formas de desenvolvimento econômico envolvendo os atores e as formas institucionais em um dado contexto”, visa a obtenção de um consenso mais denso que influenciará de forma positiva a competitividade. Nesse sentido, a governança de um território é garantida pelo conjunto de dispositivos institucionais que estabelecem o controle das relações entre os interesses públicos e privados em âmbito local, regional, nacional ou internacional.

O que está em curso é uma educação exercida de forma democrática que visa a transformação social, a construção de procedimentos, atitudes e valores que contribuam para a emancipação dos sujeitos. Essa educação tem por base um paradigma em constante construção que se inspira em duas vertentes: a solidariedade e a radicalidade democrática. Estas vertentes precisam ser desenvolvidas a partir de três condições educativas: solidariedade, coletivos de criação e participação (Documento 12, p. 97).

Como se observa, a perspectiva de emancipação humana é associada à perspectiva de uma formação cultural com o objetivo de consolidar novas formas de cooperação e de solidariedade no campo. Assim, explicita-se a relação da formação proposta com o objetivo do Estado neodesenvolvimentista de, conforme destaca Pires (2016, p. 40), coordenar as “[...] ações dos atores que atuam em âmbito regional, para construir ou aproveitar as competências regionais”, uma vez que se parte da ideia de que os atores regionais “[...] não possuem os recursos econômicos, cognitivos, gerenciais e políticos para, sozinhos, enfrentarem os desafios e as responsabilidades inerentes ao novo modelo de desenvolvimento em gestação”, exigindo sua cooperação. Além disso, a cooperação é vista como um importante mecanismo para a resolução dos conflitos locais.

Para tanto, a participação e a colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino são aspectos enfatizados pelo Programa Saberes da Terra, que salienta:

É preciso estar atento para a diversidade existente entre os povos do campo. Isso significa que não se pode construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo. Neste sentido, adquire importância a ampla participação dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil na construção das políticas educacionais para que a identidade do campo na sua complexa diversidade, e o compromisso com um projeto de desenvolvimento sustentável para o mesmo estejam intrinsecamente articulados aos projetos pedagógicos (Documento 27, p. 35).

Um trecho de outro documento do programa enfatiza:

Numa perspectiva cultural de educação, como a que propomos neste material, os sujeitos da educação são convidados a conhecer e refletir sobre as ações dos diversos movimentos sociais, em particular, sobre o surgimento dos “novos atores sociais”, os novos cidadãos – os “cidadãos multiculturais” - e sua inserção e inclusão nas políticas públicas sociais. Cidadãos de região, religião, gênero, raça, etnia, geração, sexualidade. Esse saber pretende contribuir para a construção da Agricultura Familiar Sustentável, no sentido da participação e cooperação entre os sujeitos

envolvidos na formação, que (re)assumem suas identidades coletivas, de povos do campo que desejam fortalecer a luta e consolidar a sustentabilidade solidária (Documento 19, p. 19-20).

Em sentido próximo, nos documentos do Programa Saberes da Terra encontramos a seguinte afirmação:

Dois aspectos precisam ser considerados na Educação do Campo: o primeiro, diz respeito à superação da dicotomia entre rural e urbano e o segundo, à necessidade de recriar os vínculos de pertença dos sujeitos ao campo. Esses dois aspectos somados à diversidade dos povos do campo exigem um processo educativo que afirme a educação como um processo ao longo da vida. Essa compreensão resulta na promoção de uma identidade coletiva que fortalece a criação de cooperação entre os diversos segmentos sociais, visando a criação de políticas públicas por meio de novas experiências de escolarização e de transformações no processo educacional (Documento 27, p. 29).

A participação política dos sujeitos do campo na proposição e elaboração das políticas públicas também é apresentada como um elemento importante segundo os documentos do Programa Saberes da Terra, como podemos verificar no trecho abaixo:

A participação política dos sujeitos do campo nas políticas públicas fortalece a afirmação da identidade do camponês, da camponesa e das suas formas organizativas, por favorecerem a vinculação das identidades coletivas e dos sujeitos como participantes de um movimento social que luta por terra, reforma agrária e, conseqüentemente, por uma produção do e no campo com base na agricultura familiar (Documento 19, p. 18).

A significativa ênfase dos documentos no estímulo à participação e à cooperação dos diferentes sujeitos, refere-se à perspectiva de que uma das formas de trazer à tona essas potencialidades do território local “[...] está na revitalização da importância do coletivo como método de participação popular, de gestão das políticas e das comunidades onde vivem” (Documento 27, p. 35).

É nesse mesmo sentido que a importância de estimular a auto-organização dos estudantes é também destacada no Documento 8 p. 21 do Escola Ativa:

O estímulo à auto-organização dos(as) educandos(as) mediante a inserção, no currículo escolar, de conteúdos sobre liderança, grupos e equipe e a adoção de vivência de práticas auto-organizativas e participativas no espaço intra e extra-escolar possibilitam tanto a formação de líderes como o desenvolvimento da autonomia. A Educação do Campo se apresenta,

portanto, como estratégia educacional que se integra ao projeto de emancipação política, cultural, econômica e social dos povos do campo. Na Educação do Campo educar também é ensinar a importância de participar e de pensar o campo como parte da unidade que é o país, em que campo e cidade se complementam sem se excluírem.

Embora os documentos dos diferentes programas enfatizem a importância de uma formação voltada à consolidação das organizações coletivas protagonizadas pelos movimentos sociais, encontramos também no documento 19, relativo ao 'Programa ProJovem- Saberes da Terra', a afirmação de que as políticas voltadas à juventude do meio rural apresentam o objetivo de incentivar o “empreendedorismo, inovação tecnológica” e “proporcionar o espírito empresarial, de liderança, de associativismo e cooperativismo” (Documento, 19, p. 63). Como observamos nas referidas citações, a categoria de participação, presente em documentos dos diferentes programas, configura uma das necessidades de ajuste imposta pelo atual contexto do sistema capitalista, que visa uma organização do trabalho nos moldes da 'Nova gestão pública' implementada no Estado brasileiro, como se destaca no trecho a seguir:

Modelos de gestão pública foram implementados através da Reforma Administrativa do Estado brasileiro que investiu na capacidade administrativa local e introduziu mecanismos de participação direta dos usuários e trabalhadores em instâncias de formulação e controle de políticas públicas. Os conselhos, nesta perspectiva, funcionariam como instrumentos de participação popular efetiva na Administração Pública, de forma a contribuir para a democracia participativa, como órgãos de natureza deliberativa, consultiva e fiscalizadora das políticas públicas (Documento 19, p. 36).

Como podemos perceber, de acordo com a perspectiva da nova gestão pública os documentos destacam os conselhos como as formas mais adequadas de participação no sentido de contribuir na consolidação dos direitos sociais. O Documento 19 enfatiza a contribuição dos conselhos no cenário político das últimas décadas a partir de uma citação de Abramovay (2001):

A profusão de conselhos gestores é a mais importante inovação institucional das políticas públicas no Brasil democrático. Não há estudo sobre o tema que não enfatize a precariedade da participação social nestas novas organizações e sua tão frequente submissão a poderes locais dominantes. Mas é praticamente unânime o reconhecimento do potencial de

transformação política que os conselhos encerram. Se eles tendem muitas vezes a reproduzir um ambiente social avesso à ampla discussão dos assuntos públicos, não é menos certo que sua simples existência abre caminho para a entrada na vida dos indivíduos e dos grupos organizados de temas até então ausentes. (...) os conselheiros podem ser mal informados, pouco representativos, indicados pelos que controlam a vida social da organização ou localidade em questão, mal preparados para o exercício de suas funções ou, o que parece tão frequente, uma mistura de cada um destes elementos. Mas o simples fato de existirem conselhos abre o caminho para que se amplie o círculo social em que se operam as discussões sobre o uso dos recursos públicos (Documento 19, p. 47).

A participação através de conselhos, comitês gestores, agências, fóruns entre outros, como já destacamos, configura uma mudança nas formas de atuação política. Trata-se da tentativa, por parte do Estado e das grandes corporações privadas, de ampliar o controle sobre a atuação dos diferentes segmentos sociais, conferindo o máximo de previsibilidade possível em suas ações. Com isso, contribuem para uma fragilização do papel dos movimentos sociais, que em muitos casos perdem suas principais lideranças para cargos públicos no governo²³⁸.

Desse modo, é preciso considerar os diferentes sentidos que a participação, a autonomia e a auto-organização encontram na perspectiva do Estado, expressa nos documentos da política pública, e a perspectiva dos movimentos sociais populares, que em seus documentos enfatizam esses elementos como fundamentais para uma atuação no sentido do protagonismo da classe trabalhadora na construção de alternativas voltadas à superação do sistema capitalista. Como destacamos anteriormente, o que é possível observar é uma tentativa, por parte do Estado em substituir as formas de atuação próprias dos movimentos sociais populares por formas consensuais, 'dialogadas', controladas e limitadas às ações que não gerem rupturas com o projeto hegemônico de desenvolvimento.

Com base na análise realizada, é possível afirmar que o projeto de formação dos trabalhadores do campo, expresso nos documentos da política pública de Educação do Campo, parte da intencionalidade de adequar a inclusão dos territórios camponeses na reestruturação do modo de acumulação capitalista. E, para isso, ele configura um novo processo de adaptação psicofísica dos trabalhadores que

²³⁸ Em seu livro 'Aliança (neo)desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária de consenso', Arlete Ramos dos Santos apresenta alguns exemplos, a partir de sua pesquisa de doutorado, sobre como a cooptação de lideranças dos movimentos sociais para cargos de governos configurou um elemento importante na conformação de uma reforma agrária de consenso no período neodesenvolvimentista.

denominamos de ‘neoruralismo pedagógico’. Trata-se de uma perspectiva formativa que não deve ser confundida com o projeto de formação defendido pelos movimentos sociais populares, como discorreremos no subcapítulo seguinte.

4.3 O ‘neoruralismo pedagógico’ e os novos limites para a formação dos trabalhadores do campo na perspectiva da emancipação humana

A proposta de formação dos trabalhadores do campo exposta nos documentos da política pública de Educação do Campo, referentes ao período de 2001 a 2016, configura o que temos denominado de ‘neoruralismo pedagógico’. Como procuramos expor a partir da análise dos documentos oficiais dessa política, da revisão de literatura e da análise de dados referentes ao contexto do campo nesse mesmo período, não se trata de uma continuidade das concepções que caracterizam o denominado ‘ruralismo pedagógico’, mas sim uma nova proposta do Estado para a formação dos trabalhadores do campo, que, apesar de guardar algumas aproximações com o ‘ruralismo pedagógico’, difere do mesmo, principalmente, em relação às intencionalidades mais específicas e às estratégias propostas para a formação almejada.

Assim como o ruralismo pedagógico, o ‘neoruralismo pedagógico’ emerge da necessidade de adaptar a formação dos trabalhadores do campo ao projeto de desenvolvimento hegemônico. No entanto, há uma diferença nos fatores que motivaram as suas propostas.

Embora desde a década de 1910, como se analisou, tenha se consolidado uma forte organização dos movimentos sociais populares na disputa pelos rumos da educação pública, o ruralismo pedagógico surgiu como uma perspectiva cunhada, principalmente, no âmbito das elites intelectuais vinculadas às oligarquias agrárias. Como demonstramos anteriormente, as proposições dos ruralistas pedagógicos buscaram se apoiar no amplo consenso sobre a ineficiência da escola pública no período, sobre a importância que a educação pública cumpriria para a consolidação do projeto de desenvolvimento e sobre a necessidade de ‘reformular’ o ensino rural.

Entretanto, as propostas do ruralismo pedagógico para o ensino rural no primeiro momento do projeto desenvolvimentista, buscaram defender a ideia da vocação agrária do país, de acordo com os interesses das oligarquias agrárias,

como demonstramos em capítulos anteriores. Para tanto, defenderam uma formação voltada à fixação dos sujeitos no campo. Já em um segundo momento do projeto nacional-desenvolvimentista, as oligarquias rurais buscaram consolidar sua articulação com o capital internacional de modo a manter a agroexportação como um dos eixos do projeto de desenvolvimento. Portanto, o ruralismo pedagógico, nesse período, esteve principalmente voltado à preparação da força de trabalho para as novas formas de produção no campo e para a adaptação dos sujeitos às novas formas de sociabilidade.

Diferentemente do ruralismo pedagógico, o ‘neururalismo pedagógico’, emerge em um período em que são, principalmente, as lutas dos movimentos sociais populares que atribuem destaque para a necessidade de atenção com a educação das populações rurais. Com a consolidação da Educação do Campo como uma concepção de formação dos trabalhadores do campo na perspectiva da emancipação humana, vinculada às suas lutas pela terra no âmbito dos movimentos sociais populares, o Estado passa a considerar a necessidade de absorver parte das demandas desses movimentos em suas políticas educacionais.

Assim, o ‘neururalismo pedagógico’ surge no âmbito do Estado neodesenvolvimentista com dois principais objetivos: adaptar os territórios locais aos novos arranjos do processo de reestruturação produtiva, mobilizando a força de trabalho e os recursos locais e consolidando alternativas de ‘desenvolvimento sustentável’, com equilíbrio ambiental e o mínimo de desperdício na utilização dos recursos; e consolidar novas formas de cooperação e solidariedade, de modo a conformar o consenso necessário ao projeto de desenvolvimento para contribuir com a competitividade dos territórios.

Como se observa, trata-se de um projeto de formação dos trabalhadores que difere radicalmente daquele proposto pelos movimentos sociais populares e entendido como ‘Educação do Campo’. Assim como o ruralismo pedagógico, o ‘neururalismo pedagógico’ representou uma estratégia voltada ao desenvolvimento nacional alinhado às demandas do processo global de expansão e acumulação capitalista.

Entretanto, as particularidades do contexto neodesenvolvimentista impuseram novas demandas para a formação dos trabalhadores do campo e, para tanto, o projeto de formação que estamos denominando ‘neururalismo pedagógico’ procurou

combinar pressupostos do ruralismo pedagógico com pressupostos da Educação do Campo, da 'Nova Gestão Pública' e da 'pedagogia das competências'.

Dessa forma, foi possível que suas propostas contemplassem em alguma medida os anseios dos movimentos sociais populares, como a instituição de cursos específicos para a escolarização no meio rural, sem, no entanto, deixar de favorecer o projeto hegemônico de desenvolvimento, que se confirmou pela expansão do agronegócio. Como demonstramos no capítulo anterior, a aproximação em muitos aspectos da proposta dos movimentos sociais populares com o projeto neodesenvolvimentista permitiu uma 'falsa' conjunção de suas propostas relativas à formação dos trabalhadores do campo, incorporando inclusive a categoria de 'Educação do Campo' nas políticas educacionais do período. Todavia, a Educação do Campo na perspectiva dos movimentos sociais populares e a perspectiva do neoruralismo pedagógico defendida pelas políticas do período neodesenvolvimentista diferem radicalmente, sobretudo, na intencionalidade que a formação dos trabalhadores do campo assume em cada uma dessas propostas.

As propostas do 'neoruralismo pedagógico' foram direcionadas à valorização da diversidade cultural e produtiva do campo e à afirmação das diferentes identidades; à qualificação socioprofissional focada nas habilidades e competências necessárias à inclusão dos diferentes territórios nos novos arranjos produtivos; uma formação voltada aos valores, atitudes e comportamentos necessários às novas formas de cooperação no campo, tais como: autonomia, iniciativa, dinamismo, flexibilidade e adaptabilidade.

Em síntese, podemos afirmar que o 'neoruralismo pedagógico', presente na proposta de formação do Estado neodesenvolvimentista para os trabalhadores do campo, configura-se como um novo processo de adaptação psicofísica do trabalhador do campo, pois tem como objetivo uma qualificação socioprofissional voltada à qualificação técnica-produtiva da força de trabalho, mas, sobretudo, uma formação voltada aos comportamentos e às atitudes necessários ao disciplinamento da força de trabalho de acordo com as novas demandas do modo de acumulação.

Essa adaptação psicofísica difere da formação simples, especializada, rígida e tecnicista destinada ao meio rural em períodos anteriores. O ruralismo pedagógico correspondeu à necessidade de uma formação dos trabalhadores do campo voltada a uma divisão técnica do trabalho que mantinha uma separação rigorosa entre a

gestão da atividade e a sua execução prática, uma explícita divisão entre as atividades intelectuais e instrumentais. A organização do trabalho, típica dos modelos fordista e taylorista se fundamentava na rigidez e na estabilidade, tanto das atividades produtivas quanto das normas e comportamentos sociais²³⁹. Desse modo, a formação dos trabalhadores do campo no período correspondeu a uma escolarização mínima que proporcionasse o treinamento profissional e o desenvolvimento dos comportamentos adequados ao modo de produção do período.

Em sentido oposto, o ‘neoruralismo pedagógico’ busca consolidar a força de trabalho flexível que a atualidade do campo exige, uma formação que, em alguma medida, propõe superar a divisão rígida entre os processos técnicos e a gestão do trabalho. Nesse sentido, procura desenvolver conhecimentos mais complexos que, no caso da formação dos trabalhadores do campo, direcionam-se prioritariamente à formação de comportamentos e atitudes adequados à flexibilidade da força de trabalho no campo. Portanto, o ‘neoruralismo pedagógico’ prioriza uma formação voltada à capacidade de adaptação às instáveis e complexas situações que envolvem o processo de reestruturação produtiva no campo, o que demanda a formação de habilidades e competências como autonomia, iniciativa, originalidade, dinamismo, entre outras²⁴⁰. Embora se trate de uma formação menos restrita que aquela defendida pelo ruralismo pedagógico, uma vez que articula dimensões práticas e específicas da atividade com dimensões mais amplas e intelectivas, é preciso enfatizar, como já fizemos em capítulos anteriores, que a formação flexível não se confunde com a formação integral na perspectiva marxiana²⁴¹.

Isso porque não supera a dualidade do conhecimento da sociedade capitalista, que não se restringe à divisão técnica do trabalho, mas principalmente se define pela divisão social do trabalho fundamentada na propriedade privada dos

²³⁹ Como destaca Kuenzer (2005), de acordo com a organização social da época, as tendências pedagógicas em suas versões tradicional, nova ou tecnicista estiveram fundamentadas na ruptura entre pensamento e ação, sem nunca contemplar de fato a integração conteúdo e método de modo a propiciar o domínio intelectual da atividade prática.

²⁴⁰ Trata-se da formação do trabalhador “multitarefa”, como denominou Kuenzer (2005).

²⁴¹ Conforme explicitamos em pesquisas anteriores, a Educação Integral na perspectiva marxiana representa mais do que a união entre atividade manual e intelectual. Refere-se à uma educação voltada à formação do sujeito revolucionário, uma formação na perspectiva da emancipação humana e uma formação que tem por horizonte a omnilateralidade, entendida como o modo de sociabilidade que recupera a integralidade do ser humano em uma sociedade sem classes (SANTOS, 2018).

meios de produção e, conseqüentemente, pela distribuição social desigual do conhecimento.

Com isso, configura-se um sistema de ensino dual, voltado para a reprodução da distribuição desigual do conhecimento. No que se refere ao ensino voltado ao meio rural, essa dualidade se expressa na divisão entre uma educação básica voltada aos que vivem do seu próprio trabalho e uma educação mais específica, científica e tecnológica, destinada a poucos e voltada à produção dos conhecimentos necessários à inovação produtiva do agronegócio e para a operacionalização e o reparo de maquinarias com tecnologias complexas. Como destacamos em capítulos anteriores, no contexto neodesenvolvimentista, a propriedade dos conhecimentos mais avançados e estratégicos continua sendo privada e se torna ainda mais centralizada.

A defesa de políticas de educação voltadas ao meio rural por parte de alguns setores da burguesia nacional e do capitalismo internacional nesse período não se deu no sentido de romper com essa dualidade, mas sim para atender os processos de trabalho diferenciados e integrados que se apresentam no contexto da reestruturação produtiva.

Como destaca Kuenzer (2007, p. 1171), essa é uma característica do processo de 'inclusão excludente' que se caracteriza, principalmente, pelo fato de,

ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (KUENZER, 2007, p. 1171).

Como analisamos ao longo dos capítulos, no contexto da educação voltada ao meio rural, a inclusão excludente refere-se a uma proposta que, apesar de valorizar uma formação mais completa que aquela destinada aos trabalhadores do campo em período anterior²⁴², não prioriza oportunizar os conhecimentos

²⁴² Como afirma Kuenzer (2007), a dualidade do sistema educacional não resulta apenas das formas de organização e gestão do trabalho nos diferentes regimes de acumulação, mas sim da dualidade estrutural da própria natureza do capitalismo, a divisão entre os que possuem os meios de produção

necessários à compreensão de fundo dos processos sociais e da natureza, mas apenas os conhecimentos necessários para possibilitar uma atuação mais dinâmica dos sujeitos em relação à produção e à exploração dos recursos de seus territórios. Além disso, a ampliação dos níveis de escolarização pode contribuir para uma disponibilidade mais variada e flexível da força de trabalho, apta a ser utilizada em diferentes espaços da cadeia produtiva, possibilitando uma dependência menor do capital em relação à força de trabalho qualificada.

Assim, diferentemente do que almejam os movimentos sociais populares ao defender uma concepção de Educação do Campo, o ‘neoruralismo pedagógico’ não se realiza no sentido de promover uma formação que contribua para a emancipação da classe trabalhadora, pois, ao configurar uma nova forma de adaptação psicofísica do trabalhador, voltada ao disciplinamento da força de trabalho e limitada ao objetivo de valorização do capital, reforça as diferentes formas de subordinação do trabalho ao capital.

Desse modo, o ‘neoruralismo pedagógico’ reproduz uma série de obstáculos para uma formação na perspectiva da emancipação humana, defendida pelos movimentos sociais populares do campo. Conforme a análise realizada, a primeira barreira que observamos, nesse sentido, é o fato de que o ‘neoruralismo pedagógico’ busca promover um processo de conformação dos sujeitos do campo ao ideário neoliberal.

Para isso, como observamos na análise dos documentos, em suas propostas educativas, substitui a ideia de igualdade social pela categoria de ‘equidade’, produzindo a aceitação de que conquistas mínimas no âmbito da política pública são o limite do possível, não havendo necessidade de reformas estruturais que de fato promovam uma melhor distribuição dos recursos econômicos e do poder político. Nesse sentido, a concentração da propriedade privada da terra, ampliada no período neodesenvolvimentista, constituiu um dos principais elementos que fundamenta o ‘neoruralismo pedagógico’ e evidencia sua radical distinção em relação à perspectiva da Educação do Campo.

Além disso, alinhado com o ideário da meritocracia, o ‘neoruralismo pedagógico’ difunde a ideia de que o desenvolvimento territorial depende

e os que vendem sua força de trabalho, aspecto que se acirra no contexto da acumulação flexível, acirrando, conseqüentemente, a divisão social entre o trabalho intelectual e trabalho manual.

principalmente da reunião de esforços dos sujeitos locais, negando, assim, os impactos do desenvolvimento capitalista sobre os territórios locais. E, sobretudo, devido à sua proximidade com o ideário neoliberal, difunde a falsa ideia de que as formas efetivas de luta dos trabalhadores são aquelas que se limitam aos espaços de ‘pactuação’ do Estado e das diferentes classes sociais.

A aceitação desse ideário, por sua vez, produz um segundo obstáculo para uma formação na perspectiva da formação humana, que é o processo de responsabilização e culpabilização dos sujeitos por possíveis impedimentos à sua inclusão no projeto de desenvolvimento, o que os coloca na busca incessante por uma ‘qualificação’ adequada à sua inserção no modo de produção capitalista, sem ao menos ter condições de considerar a possibilidade de superação desse sistema.

Um terceiro obstáculo diz respeito à falsa ideia de que essa proposta formativa e de que os processos toyotistas de produção estejam recuperando a união do trabalho intelectual e do trabalho manual. Como demonstramos anteriormente, é um conceito falso e, além disso, confunde a defesa da classe trabalhadora por uma educação de fato integral, na perspectiva da omnilateralidade.

Por fim, outro obstáculo posto pelo ‘neururalismo pedagógico’ para uma formação na perspectiva da emancipação humana é a indução da ideia de que a educação escolarizada é o exclusivo motor do processo de transformação social, tal como acreditavam os ruralistas pedagógicos do século passado. Esse aspecto é o que fundamenta a conformação na ideia da não necessidade de articulação entre a reforma educacional e as demais reformas estruturais e necessárias para a transformação social.

Ao caracterizar o ‘neururalismo pedagógico’ presente nas políticas de Educação do Campo do período neodesenvolvimentista, não tivemos a intenção de minimizar a importância que a luta dos movimentos sociais pela expansão e a qualificação do ensino público apresenta para as populações do campo. Nossa intenção foi contribuir para que a formação dos trabalhadores na perspectiva da Educação do Campo não seja confundida com o ‘neururalismo pedagógico’ que caracteriza as propostas neodesenvolvimentistas voltadas ao ensino público no campo.

Para tanto, procuramos desvelar alguns dos aspectos que colocam essas diferentes perspectivas em sentidos opostos e, com isso, pretendemos contribuir

para evidenciar as possibilidades de superação do 'neoruralismo pedagógico' e de efetivação de uma formação na perspectiva da Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos trabalhadores do campo proposta pelas políticas públicas do período neodesenvolvimentista apresentou uma série de características que nos permitem afirmar seu distanciamento em relação à perspectiva formativa defendida pelos movimentos sociais populares e denominada de Educação do Campo. Conforme analisamos, ao incorporar a denominação de Educação do Campo e algumas das demandas dos movimentos sociais populares do campo, as políticas em questão procuraram dissimular a oposição entre a perspectiva de formação defendida pelos movimentos sociais populares, fundamentada na luta pela terra, e aquela difundida pelo Estado, voltada a minimizar os conflitos de classes no campo e ampliar as possibilidades de valorização do capital. Com isso, as políticas de Educação do Campo, de modo geral, assumiram a perspectiva de uma formação que estamos denominando de ‘neoruralismo pedagógico’, por sua estreita relação com os pressupostos do projeto neodesenvolvimentista.

Nossas análises evidenciaram que a proposta de formação dos trabalhadores do campo apresentada pelo Estado em suas políticas educacionais no período neodesenvolvimentista apresentou, assim, limites significativos no que se refere a uma formação dos trabalhadores na perspectiva da emancipação humana, como defendem os movimentos sociais populares. Um primeiro aspecto que observamos nesse sentido é o fato de que, com exceção do PRONERA, as políticas de Educação do Campo do período não estão vinculadas diretamente com reformas estruturais que são fundamentais para o campo, como a reforma agrária. Como demonstramos, as políticas de Educação do Campo emergem em um contexto em que as políticas agrárias têm favorecido prioritariamente a expansão do agronegócio e esse aspecto é um fato limitante para a superação das desigualdades educacionais, sociais, políticas e econômicas no campo. Assim, é possível constatar que a proposta de formação dos trabalhadores do campo defendida por essas políticas não se articula com um novo projeto de desenvolvimento do campo e da sociedade de modo geral, um dos pressupostos fundamentais da perspectiva formativa da Educação do Campo. Nossas análises permitiram evidenciar que a proposta formativa defendida pelas políticas de Educação do Campo, visam, de fato,

a inclusão subordinada dos trabalhadores do campo no modelo de desenvolvimento hegemônico, conforme explicitamos no quarto capítulo.

Um segundo aspecto que distancia a proposta formativa das políticas de Educação do Campo do período neodesenvolvimentista da proposta formativa defendida pelos movimentos sociais populares, é o fato de que, conforme demonstramos em nossas análises, as referidas políticas buscaram consolidar espaços de consenso que reconfiguram as formas de enfrentamento dos movimentos sociais ao Estado e contribuem mais para a conformação das classes sociais ao projeto de desenvolvimento hegemônico, do que para a formação dos sujeitos coletivos, capazes de realizar os enfrentamentos necessários para a superação da condição de explorados.

Essa característica justifica, em parte, o fato de que nos documentos das políticas de Educação do Campo, quando se apresenta alguma problematização sobre o sistema capitalista, ele não é colocado como um sistema de produção de desigualdades que é irreformável. Assim, a perspectiva alternativa de desenvolvimento e de sociedade, defendida pelos movimentos sociais populares, não é vista como horizonte, o que torna evidente a configuração de uma política educacional que se ajusta ao projeto capitalista de desenvolvimento e se opõe à possibilidade de uma transformação mais radical da sociedade.

Um terceiro aspecto constatado a partir de nossas análises, a não ruptura com a perspectiva de adaptação psicofísica do trabalhador, expressa a oposição fundamental entre a proposta de formação dos trabalhadores presente nas políticas públicas investigadas e a concepção formativa da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais populares. A combinação de propostas da Educação do Campo, como a sustentabilidade, a economia solidária e a agricultura familiar, com pressupostos da 'pedagogia das competências', do 'ruralismo pedagógico' e da 'Nova Gestão Pública', permitem observar os limites entre a perspectiva de formação que denominamos de 'neoruralismo pedagógico' e a perspectiva formativa da Educação do Campo.

Além dos aspectos citados, é importante observar que, em sua maioria, as políticas de Educação do Campo constituem-se como programas de governo e não como políticas de Estado, o que demonstra sua fragilidade, uma vez que as políticas de governo, diferente das políticas de Estado, não são amparadas pela Constituição

e podem variar de acordo com a alternância de poder. Assim, não possuem uma previsão orçamentária na Constituição Federal, o que gera insuficiência e instabilidade dos recursos destinados à Educação do Campo. Além de favorecer um investimento abaixo do mínimo necessário, esse aspecto torna essas políticas vulneráveis à conjuntura política, possibilitando sua eliminação ou um corte de recursos que as inviabilize, como analisamos que vem ocorrendo desde 2016.

Cabe destacar que, mesmo diante das contradições que a política pública apresenta no âmbito da sociedade capitalista, a consideramos como um elemento fundamental na disputa do fundo público e na consolidação de direitos fundamentais para uma transformação mais radical da sociedade. Ainda que a política de Educação do Campo tenha apresentado limites significativos em relação às demandas dos movimentos sociais populares, destacamos que ela também alcançou significativos avanços em relação à formação dos trabalhadores do campo a cargo do Estado.

Acreditamos que um dos mais significativos avanços nesse sentido foi a divulgação e a afirmação de outro paradigma de formação dos trabalhadores do campo: a Educação do Campo, que difere radicalmente das perspectivas até então difundidas no contexto do Estado brasileiro. Uma formação que não se limita aos objetivos da adaptação psicofísica do trabalhador e que, sobretudo, volta-se para os processos de ruptura com a exploração e com a dominação de uma classe por outra, alinhada com um novo projeto de desenvolvimento do campo e da sociedade de modo geral.

Ao incorporar alguns dos pilares da Educação do Campo, como a valorização da agricultura familiar, da economia solidária e da produção agroecológica, essas políticas destacaram a possibilidade de uma nova matriz formativa para os trabalhadores do campo, com base nas experiências de produção, formação e organização coletiva dos movimentos sociais populares. A difusão da possibilidade de um modelo de produção agroecológico pode contribuir para o acirramento da contradição entre distintas lógicas de produção. A produção agroecológica exige novas formas de produção e gestão dos agrossistemas que em determinado momento tende a entrar em conflito com os modelos convencionais. A impossibilidade de incorporação do modelo de produção agroecológico pelo modelo capitalista de produção, como demonstramos em capítulo anterior, coloca as

experiências agroecológicas em uma posição de tensionamento para a superação dos modelos convencionais.

As políticas de Educação do Campo representaram também um avanço significativo na visibilidade das demandas dos movimentos sociais populares por uma educação específica para o meio rural, o que foi acompanhado também pela ampliação significativa de investimentos financeiros em escolas do campo e políticas voltadas à formação dos trabalhadores do campo, embora ainda insuficientes para eliminar a precarização que se constituiu por décadas.

Ao conquistarem políticas específicas para a Educação do Campo, os movimentos sociais populares, mais do que ampliar a visibilidade de suas denúncias sobre a precariedade do ensino público no meio rural, conseguiram afirmar a Educação do Campo como direito dos povos do campo e dever do Estado. Uma afirmação que, mesmo após a ruptura com o projeto neodesenvolvimentista, mostra-se amplamente difundida entre os sujeitos do campo, o que confirma o alcance e o avanço dessa perspectiva de resistência.

Com isso, as políticas de Educação do Campo acirraram a contradição fundamental que caracteriza a formação dos trabalhadores sob o modo de produção capitalista, o fato de que a expansão da escolarização, tendo em vista a qualificação da força de trabalho para o aumento da produtividade, possibilita que o anseio pelo acesso ao conhecimento acumulado esteja cada vez mais presente nas lutas da classe trabalhadora, ampliando seu potencial de enfrentamento ao sistema capitalista. Hoje, essa contradição está explícita não apenas nos documentos da política pública e no âmbito das organizações dos movimentos sociais populares, mas também é amplamente difundida pelo campo brasileiro. Consideramos que essa foi a principal contribuição das políticas de Educação do Campo, pois demonstra que muitas sementes de resistência foram espalhadas pelos movimentos sociais populares no período neodesenvolvimentista e que as políticas públicas, contraditoriamente ao que pretendiam, contribuíram para um maior reconhecimento da importância da educação dos povos do campo para um novo projeto de sociedade.

A avaliação crítica do projeto de formação presente nessas políticas indicou não apenas que uma nova matriz para a formação dos trabalhadores do campo exige a superação daquela limitada ao horizonte do modo de produção capitalista,

mas, sobretudo, explicitou a necessidade de fortalecimento da unidade dos movimentos sociais populares na atualidade e a ampliação de sua atuação em redes locais, regionais, nacionais e internacionais como forma de fortalecer e tornar efetivas as ações de resistência ao capital, que desde muito vem qualificando sua atuação em rede.

Diante do contexto atual, em que se acirram os processos de exploração e expropriação, somente o protagonismo da classe trabalhadora poderá garantir a defesa pela manutenção e pela ampliação das políticas educacionais e, sobretudo, a articulação dessas políticas com as reformas políticas, sociais e econômicas que possibilitam a consolidação de direitos efetivos, voltados à formação que interessa aos trabalhadores: a formação do sujeito coletivo necessário à ruptura com os limites da sociedade do capital, uma formação na perspectiva da emancipação humana.

Referências

- ABRÃO, José Carlos. **O educador a caminho da roça**: notas introdutórias para uma conceituação de Educação Rural. Campo Grande: UFMS/Imprensa Universitária, 1986.
- ABRÃO, José Carlos. Tendências nos discursos pedagógicos sobre educação rural. In: ALVES, G. L. **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. **Revista Agenda Política**. Vol.3, n.2, julho/dezembro. 2015.
- ALMEIDA, J. Da ideologia do progresso à ideia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: ALMEIDA, J; NAVARRO, Zander (Org.). **Reconstruindo a agricultura**. Porto Alegre: UFRGS, 1997. p. 33-55.
- ALTIERI, M. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- ALVES, L. A. F. **Estado, educação e modernização agrária**: o papel da escola de engenharia de Porto Alegre (RS:1889-1930). 2008. 417f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.
- ALVES, E.; MARRA, R. A persistente migração rural-urbana. **Revista Política Agrícola**. Ano XVIII, n. 4, p. 5-17, out./nov./dez. 2009.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARRUDA, Élcia Esnarriaga de; BRITO, Silvia Helena Andrade de. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). **Educação no campo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BALEM, T. A.; SILVEIRA, P. R. Agroecologia: além de uma ciência, um modo de vida e uma política pública. **Anais do V Simpósio IESA/SBSP**, Florianópolis, 2002. CD ROM.
- BENJAMIN, C. [et. al.] **A opção brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. Carneiro Leão e a luta por uma pedagogia ruralista. In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). **Educação no campo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S.; CAIADO, K. R. M. Escola Ativa: qual sua contribuição para a educação do trabalhador do campo?. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. (orgs.). **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa Escola Ativa**. São José: Premier, 2011.

BOITO Jr., As bases políticas do neodesenvolvimentismo. **Fórum Econômico da Fundação Getúlio Vargas (FGV)**. São Paulo: FGV, 2012. p. 1-15.

BOITO Jr., A. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. **Crítica Marxista**, n. 42, p. 155-162, 2016.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Do antigo ao novo desenvolvimentismo na América Latina. In: PRADO, L. C. D. **Desenvolvimento econômico e crise: ensaios em comemoração aos 80 anos de Maria da Conceição Tavares**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

CALAZANS, M. J. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 172-184.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação, Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CANUTO, A. Agronegócio: a modernização conservadora que gera exclusão pela produtividade. **Revista NERA**. Ano 7, n. 5, p. 1-12, ago./dez. de 2004.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios**. Brasília: MDA/SAF/DATER-IIICA, 2004.

CARVALHO, Horácio Martins de. A expansão do capitalismo no campo e a desnacionalização do agrário no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA)**, edição especial, p. 61-68, jun. 2013.

CÊA, G. S. S (org.). **O Estado da Arte da formação do trabalhador no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et. al. **A pesquisa qualitativa – Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COGGIOLA, O. Ecologia e Marxismo. **Revista Motrivivência**. Ano XVI, n. 22, p. 39-46, Jun. 2004.

CONTERATO, M. A.; FILLIPI, E. E. **Teorias do desenvolvimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

CÓSSIO, M. F.; RODRIGUEZ, R. C. **Novos modos de regulação das políticas educacionais no contexto da terceira via**. Pelotas: UFPEL, 2014.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **I Colóquio A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Belém: UFPA, 2009.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-13.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico para a agenda global. **Revista de Educação**. PUC – Campinas, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FALLEIROS, I. PRONKO, M. A. OLIVEIRA, T. C. de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo e território camponês no Brasil**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas – educação**. Brasília: MDA, 2008, p. 39-66.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERNANDES, F.; PRADO JUNIOR, C. **Clássicos sobre a revolução brasileira**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FIORI, Neide Almeida. Clube Agrícola em Santa Catarina: Ruralismo e Nacionalismo na Escola. In: **Revista Perspectiva**. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, v. 20, n. especial, jul./dez. 2002.

FOSTER, J. B. Marx e o Meio Ambiente. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (orgs). **Em defesa da história: Marxismo e Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

FOSTER, J. B. A ecologia da economia política marxista. **Revista Lutas Sociais**. Dossiê Marxismo(s): Prismas e lutas. n. 28, p. 87-104, jan./jun. 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Revista Germinal**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FREITAS, R. C. M.; NUNES, L. S.; NÉLSIS, C. M. A crítica marxista ao desenvolvimento (in)sustentável. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 41-51, jan./jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Publifolha, 2000.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **Educação e movimento operário no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GOHN, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, jan./jun. 2000.

GONÇALVES, L. D. **O ensino médio politécnico na região de Rio Grande - RS (2012-2016): análise desde os pressupostos marxianos e histórico-práticos da Politécnica**. 2017. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 4. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HIDALGO, A. M. MIKOLAICZYK, F. A. A busca do dissenso para a compreensão das influências dos organismos internacionais no desenvolvimento da educação rural nos anos 1950 à educação do campo após os anos 1990. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 108-121, set. 2012.

IPEA. **Perspectivas do desenvolvimento brasileiro**. Brasília: Ipea, 2010.

JINKINGS, I. O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KATZ, C. **Neoliberalismo, neodesenvolvimentismo, socialismo**. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, A. Z. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LEHER, Roberto. Atualidade da política pública educacional e desafios da educação dos trabalhadores. In: PALUDO, Conceição (org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHAES, Joao Paulo de Almeida (Org.) et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

LEHER, R.; VITTORIA, P.; MOTTA, V. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p.14-24, abr. 2017.

LEITE, M. S. P. Políticas sociais e cidadania. **PHYSIS - Revista de Saúde Coletiva**, Vol. I, Número I, p. 117-131, 1991.

LENIN, V. I. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia:** O processo de formação do mercado interno para a grande indústria. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LENIN, V. I. **O Estado e a Revolução:** o que ensina o Estado sobre o papel do proletariado na revolução. São Paulo: Centauro, 2007.

LOWY, M. **O que é ecossocialismo?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LUSTOSA, Maria das Graças Osório P. **Reforma agrária à brasileira – Política social e pobreza.** São Paulo: Cortez, 2012.

LUXEMBURGO, R. **Reforma ou Revolução?**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MALLORQUIN, C. **Celso Furtado:** um retrato intelectual. São Paulo: Xamã; Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

MARCOS, Valeria de; FABRINI, João Edmilson. **Os camponeses e a práxis da produção coletiva.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARINI, Rui Mauro. A dialética da dependência. In: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro. (Orgs.). **Ruy Mauro Marini:** Vida e obra. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARTINS, André Silva. Todos Pela Educação: o projeto de empresários para o Brasil século XXI. In: **31ª Reunião Anual Anped**, Caxambu/MG, 19 a 22 de outubro de 2008.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil.** 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra.** 9. ed. (revista e ampliada). São Paulo: Contexto, 2010.

MARTINS, A. F. G. **A produção ecológica de arroz nos assentamentos da região metropolitana de porto alegre:** territórios de resistência ativa e emancipação. 2017. 296 f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade do Federal Rio Grande do Sul, 2017.

MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O capital:** Resultados do processo de produção imediata. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____, Karl. **Para a questão judaica.** Tradução: José Barata-Moura. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____, Karl. **Contribuição à crítica da filosofia do Direito de Hegel – Introdução.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____, Karl. **As lutas de classes na França**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____, Karl. **O Capital**: Livro I. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução, tradução e notas de Roger Dangeville. Paris: Maspero, 1978.

_____, Karl. ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Lisboa: Avante!, 1983.

_____, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

_____, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido Comunista/Crítica ao Programa de Gotha**. Tradução: Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2009.

_____, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATTOS, I. C. R. O pensamento educacional de Sud Mennucci. In: ALVES (org.), Gilberto Luiz. **Educação no campo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

MELLO, Thiago de. **Poemas Preferidos pelo autor e seus leitores**. 1º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MELO, A. A. S.; SOUSA, F. B. Agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Revista Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017.

MENDONÇA, Sonia Regina de. (org.). **Estado e Historiografia no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2006.

MENUCCI, S. **A crise de Educação Brasileira**. São Paulo: Oficinas Gráficas Irmãos Ferraz, 1930.

_____. **Discursos e Conferências Ruralistas**. São Paulo, 1946.

MESQUITA, B. A. A atuação governamental, as forças de mercado e a inserção da Amazônia no ciclo das *commodities*. In: COUTINHO, J. A.; LOPES, J. B. **Crise do capital, lutas sociais e políticas**. São Paulo: Xamã, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista em aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 337-357, mai./ago. 2004.

MOURA, C. **Dialética radical do Brasil negro**. 2ª edição. São Paulo: Fundação Maurício Grabois; Anita Garibaldi, 2014.

MOURAD, L. A. F. A. P. **O trabalho escravo e a ocorrência da escravidão rural contemporânea no Rio Grande do Sul**. Dissertação (mestrado). 2015. 172 p. Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista Educação Santa Maria**, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008.

MUNARIM, Antônio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15 n. 1, p. 77-89, 2012.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DO&A, 2001.

NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NEVES, L. M. W. (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial - Camp, 2001.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, mai./ago., 2015.

PALUDO, C.; SANTOS, M. G. C. A pesquisa em educação: desafios para a educação do campo e movimentos sociais. **Anais do I Seminário Internacional e**

IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo: Políticas Educacionais para o meio rural na América Latina. São Carlos, SP: UFSCar, 2017.

PALUDO, Conceição. VITÓRIA, Fernando Bilhalva. Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade. In: Cunha, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, V. M. V.; CAETANO; M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PIRES, E. L. S. Território, governança e desenvolvimento: questões fundamentais. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n.38, v.2, p.23-49, ago./dez. 2016.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** São Paulo: Paz e Terra, 2015.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 4, p. 5-27, jun. 1995.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n. 1, p. 93-114, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 22. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa. A luta pela ampliação das oportunidades escolares. In: XAVIER; RIBEIRO; NORONHA. **História da Educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

SADER, Emir. **Estado e Política em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2014.

SAMPAIO Jr., Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012.

SANTOS, C. A. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil:** a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2009.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Aliança (neo)desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária de consenso**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SANTOS, F. S. **Trabalho educação e formação humana no mst: tensionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista**. 2016a. 224 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016a.

SANTOS, M. G. C. **Educação integral e política pública: uma análise sobre o Programa Mais Educação**. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SICSÚ, João; PAULA, Luiz Fernando de; MICHEL, Renault. Por que novo-desenvolvimentismo?. **Revista de Economia Política**, v. 27, n. 4 (108), p. 507-524 out./dez. 2007.

SINGER, A. Cutucando onças com varas curtas: o ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Revista Novos Estudos CEBRAP**, n.102, p. 39-67, jul. 2015

SINGER, P. **Introdução à economia olidária**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital e Educação: Reflexões sobre Hegemonia e Redes de Governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014, p. 21-38.

SOUSA, R. P. Agroecologia e educação do campo: desafios da institucionalização no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 631-648, jul.-set. 2017.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Jessé. **A Elite do atraso: da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional: 1500-1960**. 2. edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro**. 2002. Disponível em: eBooksBrasil.com. Acesso em: junho de 2018.

TORRES, Alberto. **A organização nacional**. <eBooksBrasil.com>, 2002a. Acesso em: junho de 2018.

TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro. (Orgs.). **Ruy Mauro Marini: vida e obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TRASPADINI, Roberta; MANDARINO, Tiago Marques. Desenvolvimentismo x neodesenvolvimentismo na América Latina: continuidade e/ou ruptura? **37º Encontro Anual da ANPOCS**. Águas de Lindóia: ANPOCS, 2013.

TRASPADINI, Roberta. **Questão agrária, imperialismo e dependência na América Latina: a trajetória do MST entre novas-velhas encruzilhadas**. 2016. 338 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento, Inclusão Social e Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

TROTSKY, Leon. **La revolución permanente: y texto sobre América Latina**. Buenos Aires: Coyacán, 1969.

TROTSKY, Leon. **A história da Revolução Russa: a queda do tzarismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VARGAS, P. R. O insustentável discurso da sustentabilidade. **Revista Redes**, Santa Cruz do Sul. v. 2, n. 1, p. 105-131, 1997.

VELHO, O. G. A. C. O conceito de camponês e sua aplicação à análise do meio rural brasileiro (1969). In. WELCH, C. A.; MALAGODI, E.; CAVALCANTI, J. S. B.; WANDERLEY, M. N. B. (Orgs.). **Camponeses brasileiros – Leituras e interpretações clássicas**. V. 1, 1ª Ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

VIANNA, M. L. T. W. Notas sobre política social. **PHYSIS - Revista de Saúde Coletiva**. Vol. 1, Número 1, p. 133-159, 1991.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VITÓRIA, F. B. **A crise socioecológica no labirinto do capital: uma análise das relações entre humanidade e natureza a partir dos conceitos de entropia e**

sociometabolismo. 2016. 187 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

WAGNER, A.; SILVA, N. C. P. Ruy Mauro Marini e Fernando Henrique Cardoso: duas visões sobre o capitalismo dependente. **Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina “Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro”**, 2013.

WANDERLEY, M. N. B. O Campesinato Brasileiro: uma história de resistência. **RESR**, Piracicaba-SP, Vol. 52, Supl. 1, p. S025-S044, 2014.

WERLE, Flávia Obino (org.). **Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

Anexos

Anexo A – Tabela de Documentos referentes aos Programas da Política Pública de Educação do Campo

	Título do documento
	PROGRAMA ESCOLA ATIVA
1	Alves, Wanda Maria de Castro. Caderno do educador: Matemática . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 90 p. (Escola Ativa)
2	Lopes, Janine Ramos; Abreu, Celeste Matos de; Mattos, Maria Célia Elias. Caderno do educador: Alfabetização e Letramento 1 . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 68 p. (Escola Ativa)
3	Lopes, Janine Ramos; Abreu, Celeste Matos de; Mattos, Maria Célia Elias. Caderno de ensino e aprendizagem: Alfabetização e Letramento 2 . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 220 p. (Escola Ativa)
4	Lopes, Janine Ramos; Abreu, Celeste Matos de; Mattos, Maria Célia Elias. Caderno de ensino e aprendizagem: Alfabetização e Letramento 3 . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 192 p. (Escola Ativa)
5	Santos, Maria Helena de Araújo. Caderno do Educador (a): Ciências . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 76 p. (Escola Ativa)
6	Carmo, Neuza do. Caderno do Educador (a): Geografia . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 56 p. (Escola Ativa)
7	Silva, Lúlia Queiroz. Caderno do Educador (a): História . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 44 p. (Escola Ativa)
8	Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores / – Brasília: ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e Diversidade, 2010. 80 p: il. -- (Programa escola ativa)
9	Dias, Selma Alves Passos Wanderley. Caderno do educador: língua portuguesa / Selma Alves Passos Wanderley Dias. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 68 p: il. -- (Programa Escola Ativa)
10	Projeto base / – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 44 p: il. -- (Programa Escola Ativa)
	PRONERA
11	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de Operações . Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016 Brasília-DF , 15 Janeiro de 2016
12	Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA. Manual de Operações . Edição Revista e Atualizada. Brasília, abril de 2004. (Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 abril de 2004)
	PRONACAMPO
	Mais Educação Campo
13	Roteiro de mobilização para adesão programa mais educação 2013 . Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. Ministério da educação.
	PNLD/Campo
14	Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013 : Guia de Livros. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012. 57 p.
	Pronatec/Campo
15	Cartilha PRONATEC Campo (sem dados de referência) Disponível em < http://pronatec.mec.gov.br/ > (acesso em agosto de 2017).
15-1	Manual PRONATEC (sem dados de referência) Disponível em < http://pronatec.mec.gov.br/ > (acesso em agosto de 2017).

	Saberes da Terra
16	[Caderno 1] Agricultura familiar: identidade, cultura, gênero e etnia: caderno pedagógico educadoras e educadores / Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 140 p. il. - (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra). ISBN 978-85-7994-056-9
17-1	[Caderno 2- versão 1] Construção coletiva: Sistemas de produção e processos de trabalho no campo: caderno pedagógico educandas e educandos*[Educadores]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. Organização: Sara de Oliveira Silva Lima. 144 p. il. – (Coleção Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo-Saberes da Terra; 1) ISBN 978-85-60731-64-0
17-2	[Caderno 2- versão 2] Sistema de produção e processos de trabalho no campo: caderno pedagógico educadoras e educadores / Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 160 p. il. - (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra). ISBN 978-85-60731-63-3
18	[Caderno 3 – versão 1] Cidadania: organização social e políticas públicas: Caderno Pedagógico Educandas e Educandos* [Educadores]. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. 159 p. il. – (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra; 1) ISBN 978-85-60731-66-4
19	[Caderno 3 – versão 2] Cidadania, organização social e políticas públicas: caderno pedagógico educadores e educadoras / Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim.– Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 152 p. il. - (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra). ISBN 978-85-60731-65-7
20	[Caderno 4] Economia solidária: caderno pedagógico educadoras e educadores / Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 128 p. il. - (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra). ISBN 978-85-60731-69-5
21	[Caderno 5] Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial: caderno pedagógico educadoras e educadores / Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 140 p. il. - (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra). ISBN 978-85-60731-67-1
22	[Caderno 1] Agricultura familiar: identidade, cultura, gênero e etnia: caderno pedagógico educandas e educandos / Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 144 p. il. - (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra). ISBN 978-85-7994-057-6
23-1	[Caderno 2-versão 1] Sistemas de produção e processos de trabalho no campo: caderno pedagógico educadoras e educadores* [Educandos]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. 160 p. il. – (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra; 1) ISBN 978-85-60731-63-3
23-2	[Caderno 2- versão 2] Sistema de produção e processos de trabalho no campo: caderno pedagógico educandas e educandos / Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 168 p. il. - (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra). ISBN

	978-85-60731-63-6
24-1	[Caderno 3] Cidadania, organização social e políticas públicas: caderno pedagógico educandas e educandos / Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim.– Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 160 p. il. - (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra). ISBN 978-85-60731-66-4
24-2	Cidadania: organização social e políticas públicas: Caderno Pedagógico Educandas e Educandos. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. 159 p. il. – (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra; 1) ISBN 978-85-60731-66-4
25	[Caderno 4] Economia solidária: caderno pedagógico educandas e educandos / Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 128 p. il. - (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra). ISBN 978-85-60731-70-1
26	[Caderno 5] Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial: caderno pedagógico educandas e educandos / Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 168 p. il. - (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra). ISBN 978-85-60731-68-8
27	Projeto Base ProJovem Campo – Saberes da Terra Edição 2009. Programa nacional de educação de jovens agricultores(as) familiares integrada à qualificação social e profissional. Brasília/2009

Anexo B – Tabela de Documentos referentes à Legislações que regulamentam a Política pública de Educação do Campo

Nº	Documento
	Pronera
28	Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010
	PRONACAMPO
29	Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 – Institui o Pronacampo
	PNLD
30	Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Revogado pelo Decreto nº 9.099, de 2017
31	Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011
	PRONATEC
32	Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015
	Saberes da Terra
33	Resolução/CD/FNDE nº 45 de 14 de agosto de 2009
34	Resolução/CD/FNDE nº 46 de 24 de agosto de 2009
35	Resolução/CD/FNDE nº 66 de 28 de dezembro de 2009
	Outros
36	Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001
37	Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002
38	Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006
39	Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008
40	Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008
41	Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009
42	Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009
43	Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010

Anexo C – Tabela de programas de desenvolvimento

Nº	Documento
	Plano SAFRA (todos os documentos listados encontram-se disponíveis no site do Ministério do Desenvolvimento Agrário <www.mda.gov.br> , acesso em agosto de 2017)
44	Plano SAFRA 2004/2005. MDA, Brasília, 2004.
45	Plano SAFRA 2008/2009. MDA, Brasília, 2008.
46	Plano SAFRA 2009/2010. MDA, Brasília, 2009.
47	Plano SAFRA 2010/2011. MDA, Brasília, 2010.
48	Plano SAFRA 2011/2012. MDA, Brasília, 2011.
49	Plano SAFRA 2012/2013. MDA, Brasília, 2012.
	Planos plurianuais (todos os documentos listados encontram-se disponíveis no site do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão <www.planejamento.gov.br> , acesso em agosto de 2017)
	2004-2007
50	Anexo I orientação estratégica de governo
51	Anexo II Programas de Governo
52	Anexo III Órgãos responsáveis por programas
53	Anexo IV Programas Sociais
54	Anexo V Ações com recursos não orçamentários
	2008-2011
55	Anexo I- Programas de Governo Finalísticos
56	Anexo II - Programas de Governo - Apoio às Políticas Públicas e Áreas Especiais
57	Anexo III - Órgãos Responsáveis por Programas
58	Anexo IV - Ações Não Orçamentárias
59	Anexo V- Ações do Programa de Aceleração do Crescimento - presentes no PPA 2008
60	Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano plurianual 2008-2011 : projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. - Brasília : MP, 2007.
	2012-2015
61	Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano plurianual 2012-2015: projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. - Brasília: MP, 2011.
62	Plano Mais Brasil – PPA 2012-2015- Agendas transversais
63	Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano Mais Brasil PPA 2012-2015: Relatório Anual da avaliação: ano base 2012 / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/SPI. - Brasília: MP/SPI, 2013.
64	Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano Mais Brasil PPA 2012-2015: Relatório Anual da avaliação: ano base 2012 / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/SPI. - Brasília: MP/SPI, 2013.
65	Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano Mais Brasil PPA 2012-2015: Relatório Anual da avaliação: ano base 2012 / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/SPI. - Brasília: MP/SPI, 2013.
66	Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano Mais Brasil PPA 2012-2015: Relatório Anual da avaliação: ano base 2012 / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/SPI. - Brasília: MP/SPI, 2013.
67	Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano Mais Brasil PPA 2012-2015: Relatório Anual da avaliação: ano base 2012 / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/SPI. - Brasília: MP/SPI, 2013.
68	Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Relatório Anual de Avaliação do PPA 2012-2015: ano base 2013 . Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. – Brasília: SPI/MP., 2014.
69	Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e

	Investimentos Estratégicos. Relatório Anual de Avaliação do PPA 2012-2015: ano base 2013. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. – Brasília: SPI/MP., 2014.
70	Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Relatório Anual de Avaliação do PPA 2012-2015: ano base 2013. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. – Brasília: SPI/MP., 2014.
71	Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Relatório Anual de Avaliação do PPA 2012-2015: ano base 2013. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. – Brasília: SPI/MP., 2014.
72	Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Relatório Anual de Avaliação do PPA 2012-2015: ano base 2013. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. – Brasília: SPI/MP., 2014.
73	Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Relatório anual de avaliação do PPA 2012-2015: ano-base 2014 / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégicos. -- Brasília: MP, 2015.
74	Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Relatório anual de avaliação do PPA 2012-2015: ano-base 2014 / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégicos. -- Brasília: MP, 2015.
75	Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Relatório anual de avaliação do PPA 2012-2015: ano-base 2014 / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégicos. -- Brasília: MP, 2015.
76	Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Relatório anual de avaliação do PPA 2012-2015: ano-base 2014 / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégicos. -- Brasília: MP, 2015.
77	Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Relatório anual de avaliação do PPA 2012-2015: ano-base 2014 / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégicos. Brasília: MP, 2015.
78	Relatório Anual de Avaliação do PPA 2012-2015 Ano Base 2015 – Volume I Dimensão Estratégica
79	Relatório Anual de Avaliação do PPA 2012-2015 Ano Base 2015- Volume II Programas Temáticos
80	Relatório Anual de Avaliação do PPA 2012-2015 Ano Base 2015 – Volume III Execução Financeira das iniciativas
	PRONAF
81	Bianchini, Valter. Vinte anos do PRONAF, 1995 - 2015: avanços e desafios /Valter Bianchini. — Brasília : SAF/MDA, 2015. 113 p.

Anexo D – Tabela de documentos do Movimento Nacional de Educação do Campo

Nº	Documento
	Cadernos 'Por uma Educação do Campo'
82	Kolling, E. J., Néry, Ir., Molina, M. C. Por uma Educação Básica do campo – Vol. I. Brasília: Editora UnB, 1999.
83	Arroyo, M. G., Fernandes, B. M. Por uma Educação Básica do campo – Vol. II: A educação básica e o movimento social do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 1999.
84	Benjamin, C., Caldart, R. S. Por uma Educação Básica do campo – Vol. III: Projeto Popular e escola do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 1999.
85	Kolling, E. J., Cerioli, P. R., Caldart, R. S. (org.). Por uma educação do campo – Vol. IV: Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2002.
86	Molina, M. C., Jesus, S. M. S. A. (org.). Por uma educação do campo – Vol. V: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.
87	Arroyo, M. G., Caldart, R. S., Molina, M. C., (Orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2011.
88	Santos, C. A. (Org.). Por uma educação do campo – Vol. VII - Campo - Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008.
	Cartas do FONEC
89	2012 – Disponível em < http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos >, Acesso em agosto de 2017.
90	2013 – Material Impresso sem dados de referência.
91	2017 - Material Impresso sem dados de referência.
92	2018 - Material Impresso sem dados de referência.