

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**OS LIMITES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS PARA O CAMPO HOJE E A
POSSIBILIDADE DE UMA SUPERAÇÃO**

Mírian Helena Goldschmidt

Tese apresentada, como exame de defesa, requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Área de concentração em Educação, na Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

SÃO CARLOS

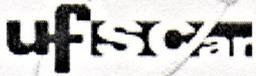
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G6231 Goldschmidt, Mírian Helena
Os limites das políticas públicas/estatais para o campo hoje e a possibilidade de uma superação / Mírian Helena Goldschmidt. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
119 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

1. Estado. 2. Políticas públicas/estatais. 3. Meio rural. 4. Meio urbano. 5. Educação. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Mirian Helena Goldschmidt, realizada em 26/02/2016:

Prof. Dr. Luiz Bezerro Neto
UFSCar

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar

Prof. Dr. Joelson Goncalves de Carvalho
UFSCar

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela
UNESP

Prof. Dr. Flavio Reis dos Santos
UEG

Agradecimentos

Gostaria de dedicar este trabalho em agradecimento especial ao meu companheiro, Marcos Cassin, por todos esses anos de companheirismo, de carinho, atenção e estímulo para, além de uma vida juntos, uma atuação política e de estudos.

Agradeço aos meus filhos Rafael e Helena por serem sempre estímulo em minha vida e aos meus pais, Adhemar (in memoriam) e Mírian por sempre acreditarem em mim.

Sou grata ao prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, por ter me dado a oportunidade de continuar meus estudos e pela orientação ao longo do trabalho.

Também agradeço ao Prof. Dr. Fábio Fernandes Vilella e à Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes pelas contribuições no exame de qualificação, ao Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos e ao Prof. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho por aceitarem o convite de participação da banca examinadora.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo por ter financiado a pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra e à Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado um profundo agradecimento pela parceria e atenção e finalmente aos membros do GEPEC pela contribuição nas discussões, nos estudos, nas pesquisas e pelas boas risadas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objeto da Pesquisa	15
1.2 Questão Agrária	18
1.3 Rural e Urbano	21
2 O QUE SÃO POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS	26
2.1 Conceito de Política, Prática Política	29
2.2 – Conceito de Estado	30
2.3 Conceito de Poder	32
2.4 Conceito de Público	33
2.5 Como se dá a Materialidade do Estado	35
2.5.1 O Trabalho Intelectual e o Manual; o Saber e o Poder	37
2.5.2 A Individualidade	39
2.5.3 A Lei, o Direito	41
2.5.4 A Nação	43
3 RURALIDADE E CAMPO	45
3.1 Os Complexos Campo – Cidade e Rural – Urbano	50
3.2 Delimitação Administrativa Segundo o IBGE	56
3.3 Uma Nova Proposta de Delimitação Administrativa	60
4 OS LIMITES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS PARA O CAMPO HOJE E A POSSIBILIDADE DE UMA SUPERAÇÃO	65
4.1 Contexto Histórico Brasileiro	66
4.2 Movimento por uma Educação do Campo	88
4.3 Políticas Públicas/Estatais para a Educação do Campo	96
4.4 Políticas Públicas/Estatais para uma Educação Rural	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107

6 REFERÊNCIAS	112
----------------------------	------------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	- Aparelhos Ideológicos de Estado
ALFASOL	- Programa de Alfabetização Solidária
APM	- Associação de Pais e Mestres
ARENA	- Aliança Renovadora Nacional
ASSEMA	- Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão
CCJC	- Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CDU	- Comissão de Desenvolvimento Urbano
CEAA	- Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	- Conselho de Educação Básica
CEFFAs	- Centros de Familiares de Formação por Alternância
CFT	- Comissão de Finanças e Tributação
CGT	- Central Geral dos Trabalhadores
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNER	- Campanha Nacional de Educação Rural
CNPJ	- Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CNS	- Conselho Nacional de Segurança
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CONAQ	- Comissão Nacional Quilombola
CONSED	- Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
CONTAG	- Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPT	- Comissão Pastoral da Terra
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
DIAC	- Documento de Informação e Atualização Cadastral
EEx	- Entidade Executiva
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EMEF	- Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENERA	- Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FETRAF	- Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
FNDE	- Fundação Nacional de Desenvolvimento Educacional
FONEC	- Fórum Nacional de Educação do Campo
GAsPERR	- Grupo de Pesquisa “Produção do Espaço e Redefinições Regionais”
GEPEC	- Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação no Campo
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA	- Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
ICLS	- Instituto Cultural Lyndolpho Silva
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPTU	- Imposto Predial e Territorial Urbano
ITR	- Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases

MAB	- Movimento dos Atingidos por Barragens
MASTER	- Movimento dos Agricultores Sem Terra
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	- Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MESP	- Ministério da Educação e Saúde Pública
MIRAD	- Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário
MLST	- Movimento pela Libertação dos Trabalhadores Sem Terra
MMC	- Movimento das Mulheres Camponesas
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	- Movimento dos Pequenos Agricultores
MR8	- Movimento Revolucionário 8 de Outubro
MST	- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MTST	- Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
NMS	- Novos Movimentos Sociais
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	- Organização Não-Governamental
PA	- Projeto de Assentamento
PAA	- Programa de Aquisição de Alimentos
PCB	- Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	- Partido Comunista do Brasil
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PFL	- Partido da Frente Liberal
PIB	- Produto Interno Bruto
PIC	- Projeto Integrado de Colonização
PL	- Projeto de Lei
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAC	- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNBE	- Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD Campo	- Plano Nacional do Livro Didático do Campo
PNRA	- Plano Nacional de Reforma Agrária
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POLONORDESTE	- Programa de Desenvolvimento das Áreas Integradas do Nordeste
PP	- Partido Progressista
PR	- Partido da República
PRODERU	- Programa de Desenvolvimento Rural
PROJETO RADAM-BRASIL	- Projeto Radar da Amazônia-Brasil
PROMUNICÍPIO	- Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal
PRONACAMPO	- Programa Nacional de Educação do Campo
PRONACOR	- Programa Especial de Apoio às Populações Pobres das Zonas Canavieiras do Nordeste
PRONAF	- Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONASEC	- Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural

PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	- Partido dos Trabalhadores
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
ONU	- Organização das Nações Unidas
R.A.	- Reforma Agrária
RES	- Resolução
RESAB	- Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	- Secretaria Estadual de Educação
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEPPIR	- Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial
SNI	- Sistema Nacional de Informação
SNJ	- Secretaria Nacional da Juventude
SP	- São Paulo
SRF	- Secretaria da Receita Federal
UDR	- União Democrática Ruralista
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCAR	- Universidade Federal de São Carlos
ULTAB	- União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNB	- Universidade de Brasília
UNDIME	- União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UNIBAN	- Universidade Bandeirantes
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNEFAB	- União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNIMEP	- Universidade Metodista de Piracicaba
USAID	- Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional
USP	- Universidade de São Paulo
VTN	- Valor da Terra Nua

RESUMO

O que são políticas públicas/estatais? Qual a compreensão necessária para pensar políticas públicas/estatais para uma educação rural? O que é rural? O que é urbano? Quais critérios utilizar para conceituar o que é rural e o que é urbano? Que questões são apropriadas para esse debate? Para responder a estas questões, esse texto tem como objetivo o estudo de políticas públicas/estatais e, para isso definir o que é Estado e suas ações para se reproduzir enquanto tal e ainda, apresentar que rural e urbano, longe de serem apenas espaços geográficos, são conteúdos sociais diferentes, mas que não são estanques e nem dicotômicos, pelo contrário, para poder apreender a totalidade de seus conteúdos, é necessário compreender suas relações, como um complexo, como uma continuidade. O rural e o urbano reproduzem uma realidade social concreta, fazem parte de uma mesma sociedade. A partir dessa ideia, de pensar as relações de continuidade, de um complexo, entre rural e urbano, é preciso repensar as políticas públicas/estatais educacionais desenvolvidas, superando a ideia de dicotomia, de simples separação entre esses espaços. Ou seja, se não são espaços estanques, que não podem ser pensados separadamente, logo, as políticas públicas/estatais devem ser desenvolvidas articuladamente. Afirmar essa necessidade de articulação, não é desconsiderar que rural e urbano tenham suas especificidades, mas é compreender que estas só encontram sentido na totalidade, pois são partes de uma mesma sociedade, diferentemente do que a Educação do Campo aponta. Do mesmo modo se dá a educação, enquanto políticas públicas/estatais têm que ser universais e atender ao conjunto da sociedade. Foi realizada pesquisa bibliográfica sobre o assunto e análise documental, numa perspectiva materialista histórica.

Palavras-chave: Estado; políticas públicas/estatais; meio rural; meio urbano; educação.

ABSTRACT

What are public / state policies? What is the necessary understanding to think public / state policies for rural education? What is rural? What is urban? What criteria to use to conceptualize what is rural and what is urban? What questions are appropriate for this debate? To answer these questions, this paper aims to study public / state policies and, therefore define what state and its actions to play as such and also submit that rural and urban, far from being just geographical areas are different social content, but are not watertight and not dichotomous, on the contrary, to be able to grasp all of its contents, you must understand their relationship as a complex, as a continuity. The rural and urban reproduce a concrete social reality, are part of the same society. From this idea, thinking the continuity of relations, a complex, between rural and urban, we need to rethink public / state policies developed educational, surpassing the idea of dichotomy, simple separation between these spaces. That is, if they are not watertight spaces that can not be thought of separately, so the public / state policies should be developed articulately. Affirm this need for joint, is not discount that rural and urban have their specificities, but it is understood that these are only felt in full, as are parts of the same society, unlike the Field of Education points. Likewise takes education as public / state policies must be universal and meet the whole of society. literature on the subject and document analysis was conducted from a historical materialist perspective.

Keywords: State; public / state policies; countryside; urban areas; education.

Tarefa

Morder o fruto amargo e não cuspir
mas avisar aos outros quanto é amargo,
cumprir o trato injusto e não falhar
mas avisar aos outros quanto é injusto,
sofrer o esquema falso e não ceder
mas avisar aos outros quanto é falso;
dizer também que são coisas mutáveis...

E quando em muitos a noção pulsar
— do amargo e injusto e falso por mudar —
então confiar à gente exausta o plano
de um mundo novo e muito mais humano.

Geir Campos

E aí os arrendatários endireitavam-se, coléricos. Nosso avô tomou conta das terras e êle teve que lutar com índios e expulsá-los daqui. E nossos pais nasceram aqui e tiveram que matar cobras e arrancar as ervas daninhas. Depois, vinha um ano ruim, e eles tiveram que fazer empréstimos. E nós também nascemos aqui. E nossos filhos também aqui nasceram. E nós também tivemos que pedir dinheiro emprestado. Depois o banco comprou as terras, mas nós ficamos e tivemos uma parte das nossas colheitas.

Oh, sim, nós sabemos disso. Mas a culpa não é nossa, é dos bancos. Um banco não é como um homem. Um banco é um monstro.

[...]

É pena, sentimos muito. Mas não temos a culpa. A culpa é dos bancos. E um banco, já sabe, um banco não é como um homem.

Sim, mas os bancos são dirigidos por homens.

Não, vocês estão enganados, completamente enganados. Um banco é muito diferente. Acontece que todos os que trabalham nos bancos detestam o que os bancos têm que fazer, mas eles obedecem, porque os bancos assim mandam. Um banco é mais que um simples homem, é o que lhes digo. É um monstro, sim, senhor. Os homens fizeram os bancos, mas não o sabem controlar.

[...]

Talvez a gente possa matar os bancos, eles são piores que os índios e que as serpentes. Talvez a gente possa lutar outra vez para ficar com as terras, lutar como lutaram nossos avós e nossos pais.

[...]

Não, agora é diferente. Primeiro vem o xerife, depois vêm os soldados, tropas. Vocês serão presos se insistirem em ficar, serão mortos se tentarem lutar para ficar. Agora é diferente; o monstro não é homem, mas pode tornar-se homem quando quiser (STEINBECK, 1972, p. 48-49).

Vocês estão ensinando aos nossos filhos que Cabral descobriu o Brasil em 1500, e quem está ensinando aos nossos filhos a descobrir o Brasil de hoje?

Meu filho fica na escola tentando aprender uma coisa que eu ensino muito melhor: como plantar e colher; ele precisa é aprender a vender e a negociar as coisas. Agora, o que vejo é meu filho não aprender nada, nem uma coisa nem outra, nem a plantar, nem aprendendo essa coisa que chama de cultura, que eu acho que deve ser muito importante ele aprender, porque ele sai daqui e vai para a cidade e não consegue acompanhar a escola da cidade. Então é questão de saber o que realmente se quer desta escola _ se o que vai ensinar é plantar, eu ensino, eu acho que ele precisa aprender esse negócio de cultura; eu quero é que ele vai pra cidade fazer faculdade. É isso que eu quero que ele vá fazer (RODRIGUES, 1985 citado por CUNHA, 2009, p. 169).

1 INTRODUÇÃO

Cidade e campo se diferenciam pelo conteúdo das relações sociais neles contidas e estas, hoje, ganham conteúdo em sua articulação com a construção da sociedade urbana. (CARLOS, 2003)

1.1 OBJETO DE PESQUISA

Este trabalho foi elaborado para a obtenção do título de Doutorado em Educação, Na Linha de Pesquisa: “Estado, Política e Formação Humana”, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, no Estado de São Paulo, sob a orientação do Professor Doutor Luiz Bezerra Neto.

A escolha do tema se deu pela trajetória pessoal, partidária e com movimentos sociais pela Reforma Agrária, primeiramente com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e posteriormente com o Movimento pela Libertação dos Trabalhadores Sem Terra (MLST).

O primeiro contato com os movimentos sociais pela Questão Agrária se deu em Piracicaba, em 1998, quando aconteceu uma intervenção, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), no curso de Pedagogia, através da Pastoral, com uma exposição intitulada Pedagogia da Terra, com a apresentação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Neste evento, foi montada uma barraca de lona preta no campus, com exibição de fotos dos acampamentos, assentamentos, escolas no campo, apresentação de místicas e relatos das experiências.

Neste mesmo ano, com lideranças deste movimento, foram percorridos sindicatos, igrejas e organizações sociais e políticas, na cidade de Piracicaba e região, para ajudar na infraestrutura de uma ocupação que ocorreria na região. E ainda, por fazer parte da Direção do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), o apoio foi de abrigar, na sede do Partido, militantes (da Frente de Massa do MST) que organizaram as famílias, principalmente da Favela Cantagalo, por ser a maior da cidade.

Em fevereiro de 1999 aconteceu a ocupação da Fazenda Engenho d'Água, em Porto Feliz, no Estado de São Paulo, cidade próxima de Piracicaba, com muitas famílias, de lugares distantes e diversos, inclusive de outros estados, onde o acampamento foi chamado de Nova Canudos. A principal característica dessa ocupação era de, além do grande número de famílias que chegavam a todo momento, contar com famílias oriundas de favelas e também moradores de rua. Com a desocupação, peregrinação e ocupação de outras terras na região (Piracicaba e

Limeira), até Iaras, também no Estado de São Paulo, as visitas e o contato sempre foram de muito aprendizado. Assim relata Buzetto, s/d, p. 143, sobre esta experiência:

Após a realização de um intenso trabalho de base com famílias excluídas no campo e nas cidades durante todo o segundo semestre de 1998 e o mês de janeiro de 1999, MST e MTST organizaram a segunda maior ocupação feita no Estado de São Paulo, com cerca de 1.200 famílias, sendo que a maior já realizada foi na Fazenda Jangada, em Getulina, em 1993, com aproximadamente 2.500 famílias organizadas pelo MST. A ocupação ocorreu na madrugada do dia 07 de fevereiro de 1999, um domingo, na cidade de Porto Feliz, a mais ou menos 115 Km da capital, na Fazenda Engenho D'Água, também conhecida como Fazenda Capuava, um latifúndio de 11 mil hectares, de propriedade do grupo União São Paulo.

O apoio se estendeu à ocupação, à organização e manutenção do acampamento, bem como assessoria jurídica para os militantes presos e à formação e elaboração dos Planos Escolares da Escola Antônio Conselheiro, que foi organizada, contando com professores habilitados e leigos, todos acampados. Ainda na Fazenda Engenho D'Água, em Porto Feliz, foi erguida uma barraca grande, com a bandeira do Che Guevara, onde todos os apoiadores de Piracicaba se acomodavam e, como eram diversas as organizações políticas, partidárias, sindicais e estudantis destes apoiadores, ficou conhecida como “cortição”, num sentido carinhoso de aglomeração. Segundo Buzetto, s/d, p. 144,

A solidariedade e o apoio dos trabalhadores urbanos à esta ocupação foi muito importante. Militantes e políticos progressistas e de esquerda, professores, alunos e funcionários de faculdades e universidades como Unimep, PUC-SP, Uniban, Fundação Santo André visitaram o acampamento. Também sindicatos e associações [...]

Por dois anos foi possível seguir a trajetória deste acampamento, bem como o seu deslocamento até Iaras e ainda, acompanhar parte do grupo que foi deslocado para o Assentamento Horto Bela Vista, em Iperó, no Estado de São Paulo, através de Projeto de Extensão, do Prof. Dr. Gabriele Cornelli e Prof. Dr. Marcos Cassin, desenvolvido pela UNIMEP.

A partir desta rica experiência, a Questão Agrária passa a fazer parte dos estudos desenvolvidos, pois a convivência desde a organização da ocupação, a vida no acampamento até as várias reintegrações de posse, foi um grande aprendizado. O contato com o MST possibilitou desenvolver ações de apoio, formação e ainda, conhecer outros acampamentos e assentamentos.

Em 2005, em Ribeirão Preto, foi possível conhecer o Assentamento Fazenda da Barra, um grande assentamento, com mais de um movimento social sobre a Questão Agrária. O primeiro contato foi com o Assentamento Santo Dias, organizado pelo Movimento de Libertação dos Trabalhadores Sem Terra (MLST), por meio das oficinas desenvolvidas em Projeto de Extensão da Universidade de São Paulo (USP) campus de Ribeirão Preto, do curso de Pedagogia, com o Prof. Dr. Marcos Cassin. Posteriormente, aconteceu o contato com o Assentamento Mário Lago, organizado pelo MST. Esses dois assentamentos, bem como outros, têm esses nomes em virtude de suas organizações enquanto movimentos distintos, mas todos fazem parte do mesmo assentamento, o Assentamento Fazenda da Barra, criado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2007, onde moram 468 famílias, que ainda conta com um terceiro movimento o Movimento Independente Índio Galdino.

Uma das características interessantes deste Assentamento é o fato de se encontrar limítrofe a um bairro de Ribeirão Preto, o Ribeirão Verde, na Zona Norte. Os assentados estudam em escolas desta localidade e em outras mais distantes, na cidade, sendo transportados pela Prefeitura Municipal; utilizam os serviços da região e muitos trabalham tanto no lote, na agricultura e agropecuária, quanto na cidade. Assim, com tais particularidades, sempre houve o questionamento quanto ao que caracteriza enquanto povo do campo os assentados da Fazenda da Barra e também, se o Assentamento se encontra em zona rural ou urbana.

Ainda desenvolvendo estudos sobre o assunto, nas questões políticas e partidárias do Partido Comunista Brasileiro (PCB), com o Instituto Cultural Lyndolpho Silva (ICLS) que estuda a Questão Agrária e prioriza a formação na discussão da reestruturação produtiva e seus impactos no campo e bem como, e no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação no Campo (GEPEC), na UFSCAR, que discute e desenvolve estudos e pesquisas sobre educação no campo.

Durante a participação das discussões tanto do GEPEC quanto do ICLS, sempre surgiu a questão da necessidade de nova definição sobre os complexos, os meios rural e urbano e não considerar um em exclusão ou detrimento do outro, ou ainda, considerar um como o que resta do outro. Apesar que, para muitos, essa discussão não é importante, bastaria discutir o que é o campo enquanto local de atividades agrícolas que está sendo modificado diante do avanço do capital, através do agronegócio.

Profissionalmente, na Supervisão de Ensino na Diretoria de Ensino da Região de Ribeirão Preto, da Secretaria Estadual de Educação (SEE), houve a possibilidade de conhecer

a Escola Municipal de Ensino Fundamental, EMEF Professora Carmem Miguel Vicari, em Altinópolis, também conhecida como Escola da Fazenda Cascata, que foi inaugurada como uma escola rural, pois é localizada na zona rural do município e que atende seus alunos transportados pela Prefeitura Municipal, vindos de fazendas que produzem café, cana, tomate e cebola. Esta escola oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental, em período integral e apresenta em sua matriz curricular, organização, projetos e demais atividades idênticos aos das escolas da cidade. Quando possível, atende a alunos transportados da cidade, pois suas vagas são muito disputadas, porque os pais acreditam que, por estar fora da cidade, há mais segurança, é mais calma por estar longe dos problemas da cidade, reforçando assim, a ideia de campo enquanto lugar atrasado, pacífico.

As características desta escola chamam a atenção para a discussão de desenvolvimento de políticas públicas/estatais para a educação, porque apresenta um avanço, pois Altinópolis, um município todo voltado para atividades agrícolas, mantém em sua rede educacional políticas idênticas, universais para o conjunto, a continuidade de seu complexo campo-cidade.

Por outro lado, também compondo o setor de atuação profissional na Supervisão de Ensino, foi possível conhecer a EMEF Profa. Ilka Monici Vilella dos Reis, que oferece o Ensino Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, no Assentamento Sepé Tiaraju, no município de Serra Azul. Esta escola possui a mesma matriz curricular, a organização e a estrutura das demais escolas do município, mas por reivindicação dos assentados, dirigidos pelo MST, é atendida como uma escola do campo, com material didático específico do campo (Plano Nacional do Livro Didático do Campo, o PNLD Campo,), porém apenas uma professora é assentada, formada pela Pedagogia da Terra na UFSCAR, pois a contratação tanto dos professores quanto da Direção da Escola e demais funcionários se faz por meio de concurso público, aberto a todo o município, não sendo possível ao Movimento a escolha dos profissionais que atuam na Escola. O seu prédio é antigo, adaptado e para atingir o básico necessário como material, internet e instalações adequadas, foi necessária muita luta, muita pressão dos assentados e da Diretoria de Ensino.

1.2 QUESTÃO AGRÁRIA

Assim, tanto nos estudos quanto no desenvolvimento das atividades profissionais, a Questão Agrária sempre se fez presente e se faz necessário, cada vez mais, o aprofundamento.

Mas, o que é a Questão Agrária?

A palavra “questão” tem como significado: assunto, matéria a discutir ou examinar, polêmica, tema ou tese sobre um assunto científico etc. (HOUAISS; VILLAR, 2001). A palavra “agrária” tem como morfema lexical, ou radical, ou ainda como raiz (onde se concentra a significação da palavra): agr(i) que, do latim (ager, agri), significa: campo, território, domínio (HOUAISS; VILLAR, 2001).

A Questão Agrária é uma área do conhecimento científico que pesquisa como a sociedade organiza historicamente o uso, a posse e a propriedade da terra (STEDILE, 2012), ou seja, a cada período histórico, a sociedade adota uma forma de explorar a natureza, bem como uma organização da produção agrícola (o que e como produzir), um modo de ter a posse do território (as relações sociais de produção) e a propriedade da terra (condição jurídica instituída) e, neste movimento, contradições são criadas: os problemas agrários. Assim escreve Stedile (2001, p. 641) “E, para cada aspecto estudado de cada sociedade em cada período histórico, serão encontrados diferentes ‘problemas agrários’, surgidos como resultado das contradições criadas pelas formas de organização presentes naquela sociedade”.

E ainda assevera quanto ao termo “problema agrário”, STEDILE, 2012, p. 641:

É frequente, porém, encontrar-se ainda na literatura especializada da economia política a terminologia “questão agrária” apenas como sinônimo de “problema agrário”, estando esses problemas agrários reduzidos à existência ou não da concentração da propriedade da terra como fator inibidor do desenvolvimento do capitalismo.

José Graziano da Silva aponta também a necessidade de diferenciar questão agrária da questão agrícola. A primeira trata-se das relações sociais de produção (o uso, a posse e a propriedade da terra), já a segunda, dos aspectos relativos às mudanças da produção, o que e como se produz na terra. Apesar de não serem estanques, serem internamente relacionadas e que muitas vezes ocorrem simultaneamente, aponta que “*muitas vezes a maneira pela qual se resolve a questão agrícola pode servir para agravar a questão agrária*” (SILVA, 1986, p. 11) (grifos do autor). Afirma Silva, 1986, p. 11,

No equacionamento da questão agrícola as variáveis importantes são as quantidades e os preços dos bens produzidos. Os principais indicadores da questão agrária são outros: a maneira como se organiza o trabalho e a produção; o nível de renda e emprego dos trabalhadores rurais; a produtividade das pessoas ocupadas no campo, etc.

O debate político em torno da questão agrária é historicamente recente na sociedade brasileira. O país ficou engessado pela política agroexportadora colonial, por quatro séculos, além de ser o último a abolir a escravidão e ter o regime republicano de governo (STEDILE,

2005). Com a crise do modelo agroexportador, por conta da quebra da Bolsa de Nova York em 1929 e a industrialização do país, a partir de 1930, no governo de Getúlio Vargas, o primeiro debate sobre a questão agrária foi realizado pela bancada do Partido Comunista do Brasil (PCB)¹, defendido por Luiz Carlos Prestes, na Constituinte de 1946, ao propor um programa de reforma agrária (STEDILE, 2005). Em 18 de junho de 1946, o então Senador Luiz Carlos Prestes, elenca alguns dos problemas gerados pela concentração de terras no Brasil, que permanecem até hoje, Prestes, 2005, p. 21:

De todo o exposto, só cabe uma conclusão: sem uma redistribuição da propriedade latifundiária, ou, em termos mais precisos, sem uma verdadeira reforma agrária não é possível debelar grande parte dos males que nos afligem entre os quais merece citação:

- a) produção agrícola baixíssima, rotineira; pouco diversificada e de todo insuficiente para as necessidades de consumo das nossas populações;
- b) condições precárias de existência no campo, no que concerne à alimentação, vestuário, habitação, saúde e educação;
- c) fraca densidade geográfica (4,8 habitantes por km²);
- d) falta de mercado interno para nossas indústrias (sic);
- e) situação aflitiva de nossos transportes; em que se congregam, de um lado, o estado deplorável dos equipamentos, obsoletos, gastos e supertrabalhados; de outro, a falta de transportes.

Em 1964, com o golpe de Estado que implementou a Ditadura Civil-Militar, o debate e as organizações acerca da questão agrária são violentamente reprimidos, sendo retomado apenas no processo de redemocratização, nos anos de 1980 (STEDILE, 2005).

Deste modo, neste trabalho, ao se referir à Questão Agrária, o enfoque será o da luta de classes no uso, na posse e na propriedade da terra na sociedade capitalista, que tem como principal característica a alta concentração de terra e a exploração e a miséria da população que trabalha no campo, como afirma Prado Júnior, 2007, p. 18, pois:

[...] o que ficou dito já nos serve para situar a questão agrária brasileira, e colocá-la em seus devidos termos, que vêm a ser, em primeiro e principal lugar, a relação de feito e causa entre a miséria da população rural brasileira e o tipo da estrutura agrária do País, cujo traço essencial consiste na acentuada concentração da propriedade fundiária.

¹ O Partido Comunista Brasileiro (seção brasileira da Internacional Comunista) foi fundado em 25 de março de 1922, mas com o nome de Partido Comunista do Brasil e com a sigla PCB. Em setembro de 1960, para adequação à legislação brasileira, muda seu nome para Partido Comunista Brasileiro, mantendo a sigla. Dirigentes e militantes dissidentes do Partido Comunista Brasileiro criaram, em fevereiro de 1962, o Partido Comunista do Brasil, com a sigla PCdoB, tornando assim, dois partidos distintos, até os dias de hoje.

Ao investigar sobre a forma de como os trabalhadores rurais vivem, uma das questões levantadas foi sobre a educação. Este trabalho defende uma Educação Rural e, para isso, discute o que é rural e o que é urbano, com a argumentação da necessidade de novos critérios para a definição de municípios rurais e municípios urbanos, com seus respectivos complexos: campo e cidade. Como educação é política pública/estatal, inicia-se com a conceituação desta, na atual sociedade capitalista.

1.3 URBANO E RURAL

O que converge, em todas as discussões sobre o que é urbano e o que é rural, é o olhar para o rural a partir do urbano. Segundo Houaiss e Villar (2001, p. 2809), urbano é aquele “dotado de urbanidade; afável, civilizado, cortês; relativo ou pertencente à cidade, ou que lhe é próprio; que tem caráter de cidade; que ou o que vive na cidade, tem ocupação e hábitos típicos da vida na cidade”. Mas o que se entende por urbanidade? Como surgiu essa ideia de urbanidade enquanto sinônimo de civilizado, cortês? Seria a ruralidade sinônimo de descortês, incivilizado, abarbarado? Os autores não apontam esses adjetivos no verbete ruralidade.

O conceito de urbanidade é uma construção do iluminismo (RUA, 2015), que constrói a ideia de civilização que ocorria nas cidades, nos burgos, com o capitalismo enquanto sinônimo de modernidade, progresso, em contraposição ao atraso que significaria o rural, a ruralidade. Para João Rua (2015, p. 396),

Ao se referir a urbanidades no rural, estará sendo retomado o conceito de urbanidade, já tão consolidado, mas percebido por nós, como uma construção do iluminismo, integrado na tríade ocidente-capitalismo-modernidade. Urbanidade, no seu significado mais corrente, refere-se à capacidade de viver civilizadamente, em contato “superficial” com outros, num permanente exercício da cidadania, em altas densidades populacionais. Ela se opunha ao provincianismo, pelo seu cosmopolitismo, e invocava ‘conhecimento do mundo’, abertura de espírito e tolerância, acuidade intelectual e uma forma de vida social e cultural em uma estrutura urbana e espacial bem definida – um conjunto de valores citadinos. Ligada à burguesia esclarecida dos séculos XVIII e XIX corresponde uma representação idealizada que, bem sabemos, não se realiza(ou) para muitos, por vezes, maioria dos habitantes das cidades.

O que são políticas públicas/estatais? Como se dá a formulação e o desenvolvimento destas políticas na luta de classes? Qual o papel do estado na mediação da luta de classes? Qual a compreensão necessária para pensar políticas públicas/estatais para uma educação rural? Qual a função do Estado no desenvolvimento destas políticas de formação do

trabalhador e dos filhos dos trabalhadores e ao mesmo tempo garantir ideologicamente a reprodução das relações sociais capitalistas?

O que é rural? O que é urbano? Quais critérios utilizar para conceituar o que é rural e o que é urbano? Que questões são apropriadas para esse debate? Quais os limites das políticas públicas/estatais de educação para o campo e qual a possibilidade de uma superação?

O objetivo desta tese é compreender a formulação e o desenvolvimento de políticas públicas/estatais para a educação rural, no âmbito da luta de classes. Como o Estado brasileiro atende às demandas dos trabalhadores rurais e ao mesmo tempo, ao desenvolvimento do agronegócio, capitaneado pelos grandes proprietários e grandes investidores. Quais critérios definidores do que é rural e do que é urbano para a adequação destas políticas?

Para desenvolver esta discussão, esse trabalho foi desenvolvido em três capítulos.

No primeiro capítulo é discutido o que são políticas públicas/estatais. As políticas públicas são elaboradas e desenvolvidas pelo Estado, por isso o uso do termo políticas públicas/estatais ao longo do trabalho. Para melhor desenvolver o que são estas políticas, é preciso compreender o Estado, como este se organiza, se compõe, se estrutura para desenvolver estas políticas. Para isso, foi elencado Nicos Poulantzas (1936-1979), sociólogo grego marxista, radicado na França, que com sua obra, analisa o Estado capitalista sob o olhar da luta de classes. Ao estudar a configuração, a moldura do Estado, que se dá, através da luta de classes, é possível compreender o desenvolvimento das políticas públicas/estatais. Ainda neste capítulo, são trabalhados os conceitos de política, prática política, de Estado, de poder e o de público e de privado.

O segundo capítulo tem como objetivo apresentar que o rural e o urbano, longe de serem apenas espaços geográficos, são conteúdos sociais diferentes, mas que não são estanques e nem dicotômicos, pelo contrário, para poder apreender a totalidade de seus conteúdos (CARLOS, 2003), é necessário compreender suas relações, sua dinamicidade, enquanto um complexo, como uma continuidade entre cidade e campo. O rural e o urbano reproduzem uma realidade social concreta (SOBARZO, 2006) e fazem parte de uma mesma sociedade, a sociedade capitalista, logo, uma sociedade dividida em classes.

Essa articulação, essa continuidade entre campo e cidade, foi estudada principalmente através das obras de Ricardo Abramovay, José Eli Veiga, ambos professores da USP e do debate elaborado pelo Grupo de Pesquisa “Produção do Espaço e Redefinições Regionais” (GAsPERR), da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Presidente Prudente, no Estado de São Paulo, publicado em livro no ano de 2003.

O importante trabalho destes autores sobre a continuidade e dinamicidade entre urbano e rural, aqui desenvolvido, não impede de ressaltar críticas quanto à forma de outros aspectos desenvolvidos por estes mesmos autores. A ideia desenvolvida de produção da agricultura familiar, tratando o agricultor familiar enquanto novo ator do campo e a preservação do meio-ambiente, entendidos como deslocados da cadeia produtiva do modo de produção capitalista, encontram no Movimento por uma Educação do Campo, terreno fértil, que será tratado nesta tese. Ou seja, apresenta a agricultura familiar e a preservação do meio-ambiente como uma alternativa econômica (não ter o lucro como objetivo) e cultural (modo de viver e de preservação da natureza) ao capitalismo, numa via democrática como uma estratégia política, ideológica e econômica de outra ordem que se contrapõe ao mercado, numa visão romântica de mundo. Assim apresenta Oliveira (2008, p. 177):

Assim, os autores citados recomendam a necessidade da ênfase de um outro ator social no campo, para um novo modelo de desenvolvimento. Afirmam a necessidade do privilégio de um ‘novo’ tipo de agricultor, que seria o agricultor familiar. Este não mais objetivaria com seu trabalho apenas à obtenção do lucro, mas também sua reprodução, em termos físicos e culturais, passando ao futuro seus modos de vida e possibilitando a continuidade de seus valores e sua cultura. Estaria, portanto, em melhores condições de entender as relações sociais e ambientais que condicionam sua produção, sendo o tipo de agricultor suficiente e necessário para o aumento da produção de alimentos, respeitando as relações naturais e o meio-ambiente. Ou seja, para o ‘desenvolvimento local’, há necessidade do fortalecimento dos agricultores familiares.

No terceiro capítulo são discutidos os limites das políticas públicas/estatais de educação no campo, o Movimento por uma Educação do Campo, protagonizado pelos movimentos sociais e que representa uma conquista social importante, mas que apresenta, conforme é debatido neste trabalho, uma educação pragmática, multiculturalista, maniqueísta, calcado no local, “que entende que somente aquilo que ocorre no interior dos acampamentos ou assentamentos pode ser útil para suas crianças.” (BEZERRA NETO, 1999, p. 101) e, por fim, a defesa de políticas públicas/estatais para uma educação rural.

A educação rural aqui defendida difere da que até então historicamente foi desenvolvida, uma educação precária, baseada simplesmente na alfabetização, desconsiderando o cotidiano dos alunos, moradores no campo, enquanto ponto de partida para um conhecimento mais amplo, científico, com escolas equipadas no local de moradia. Como também difere da educação do campo, defendida pelo Movimento por uma Educação do Campo.

É necessária uma educação crítica, uma educação comprometida com os trabalhadores e os filhos dos trabalhadores que não forme para o mercado, mas que também não o ignore, numa visão romanceada, idealista. Uma educação que faça com que o aluno pense, refleta sobre sua prática social e política e que saiba se posicionar criticamente e que consiga buscar alternativas para a transformação de seu meio, tanto na transformação da natureza, quanto na transformação social. Uma educação que forme para a vida. Assim apresenta Saviani (2008, p. 11-12),

Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.

[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). [...] trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação situa-se nessa categoria do trabalho não-material.

A metodologia aqui empregada, neste trabalho, é a do materialismo histórico-dialético enquanto instrumento de interpretação da realidade. Para a construção do conhecimento é necessária a apreensão dos conteúdos dos fenômenos, com suas mediações históricas, compreendidos através do pensamento teórico, superando as aparências, o superficial “o critério de verdade da teoria é seu caráter prático, sua eficácia para a compreensão e para a intervenção na realidade” (KUENZER, 1998, p. 57). Martins (2006, p. 13) ainda apresenta que,

[...] a produção intelectual marxista, ou seja, sustentada pela ontologia marxiana, constrói um tipo de conhecimento que para além de explicar o real em sua essencialidade, coloca-se claramente a serviço da implementação de um projeto social promotor de uma nova sociabilidade, isto é, a serviço do socialismo. Neste sentido, buscar no materialismo histórico dialético os fundamentos para o trabalho de pesquisa é também uma questão ético-política.

Assim, não é suficiente constatar como funcionam as tensões, o fenômeno, mas também ter um posicionamento de crítica e de superação da sociedade capitalista, “Trata-se

de não se perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada” (MARTINS, 2006, p. 16).

Para o desenvolvimento do trabalho são necessárias as seguintes categorias de análise: dialética/contradição, historicidade, totalidade e práxis. A pesquisa deve buscar o movimento, a unidade que resulta da relação dos contrários, procurando entender onde e como se excluem e/ou incluem, desaparecem ou originam uma nova realidade e assim por diante. Mesmo tratando os fatos de maneira independente, faz-se necessária a mediação, que é histórica, entendendo que esses fatos são parte de um todo, que é um processo de concretização que se realiza através do movimento, das relações da parte com o todo e do todo com as partes. E ainda, o fundamento do conhecimento, a práxis, que se caracteriza pelo movimento entre a teoria e a prática e da prática para a teoria (KUENZER, 1998).

Para realizar este trabalho foi realizada pesquisa bibliográfica e documental sobre políticas públicas/estatais, educação e a Questão Agrária.

2 O QUE SÃO POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS

Esse capítulo tem como objetivo responder à questão levantada, afinal, o que são políticas públicas/estatais?

Para que isso seja possível, é necessário antes, entender o Estado, sua ossatura, sua forma, pois é a partir dele que emanam as políticas públicas estatais. Para isso, através das obras de Nicos Poulantzas que esse trabalho se pautará e, obedecendo à estrutura de estudo que o próprio autor apresenta, será discutido o que é político e prática política, o Estado, o poder, o que é público e privado e por fim como se dá a materialidade do Estado.

As políticas públicas que são ações do Estado, são desenvolvidas para a reprodução da força de trabalho e do capital. Estas políticas não são desenvolvidas ao acaso, são carregadas de intenções, têm a finalidade de servir como medidas de compensação da exploração da força de trabalho e manter a ordem social capitalista (FALEIROS, 2000). Destinam-se ainda, a fazer com que os trabalhadores não questionem a sociedade capitalista, além de atender a interesses econômicos e de hegemonia das frações da classe dominante, que constituem o bloco no poder² (POULANTZAS, 1980).

Essas políticas são desenvolvidas, ou não, conforme o interesse do capital, ao atender, em parte, a pressão dos movimentos sociais, da população, ou ainda, para atender a interesses econômicos de determinados setores da classe dominante, como o setor industrial, comercial, bancário, do agronegócio etc. As ações, as políticas desenvolvidas ou não pelo Estado são a síntese da luta de classes, ou seja, a organização, a moldura que o Estado toma é um reflexo da síntese das lutas sociais históricas, ao incorporar conquistas ou mesmo a retirada de direitos, para superar as crises econômicas (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

É importante ressaltar a diferença entre Estado, regime e governo, pois não são termos com a mesma significação. O Estado é uma estrutura da sociedade moderna com caráter permanente na sociedade capitalista, organizado politicamente conforme o regime adotado, que pode ser monárquico, democrático, ditatorial etc. já o governo tem um caráter transitório, constituído por pessoas (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). O governo desenvolve uma política governamental definida pelos compromissos assumidos pela opção de classe, acordos com organismos nacionais e internacionais e ainda, a aliança política partidária, através do poder Executivo. Para Montañó; Duriguetto (2011, p. 146),

² Dentro do Estado há um bloco dominante no poder, constituído por várias frações de classe, que possuem interesses conflitantes e dessas subclasses uma, ou um conjunto delas, exerce a hegemonia sobre as outras, que Poulantzas denomina como bloco no poder (POULANTZAS, 1977).

[...] o *Estado* refere-se a uma *instituição* da estrutura social que apresenta certa *permanência e estabilidade históricas*. O *regime* diz respeito à organização política do Estado: monarquia, república, ditadura, democracia etc. O *governo* constitui o grupo (ou conjunto de grupos) que, eleito ou não, num determinado período e representando certos interesses, detém o *poder* estatal e desenvolve a *gestão política* e a *administração* do Estado, nos seus diversos níveis (municipal, estadual e federal). O *Estado* compõe-se de três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), dos quais um *governo* só ocupa um (o Executivo). O Estado é uma instituição, o governo é feito por pessoas, com seus valores, interesses, alianças e tensões internas. (grifos dos autores)

Mesmo sendo de orientação de esquerda, um governo, na sociedade capitalista, sempre terá seu caráter de instituição de ordem do capital, alinhado com os interesses das classes hegemônicas, ou seja, o governo, independentemente de sua orientação política, vai administrar o capital, para a reprodução das relações sociais capitalistas.

Na sociedade moderna, industrializada, organizada nos modos de produção capitalista, nem sempre há a oferta de pleno emprego. Postos de trabalho deixam de existir devido às condições estruturais e conjunturais da economia e, por conta disso, o não-trabalho, o desemprego não é mais identificado como vadiagem e deixa de ser caso de polícia. Porém, nesta sociedade, o trabalho é a identidade social, a renda para a sobrevivência e a inserção social do indivíduo, ou seja, o trabalho está no centro da organização social (FILGUEIRAS, 1996).

No desenvolvimento de políticas públicas/estatais para as classes dominadas, a educação para o trabalho é assunto recorrente, constituindo, assim, a escola, como um local privilegiado para a prevenção da delinquência e, principalmente, para tirar as crianças e adolescentes das ruas, promovendo a higienização, o sanitarismo (FILGUEIRAS, 1996).

No Brasil, a partir de 1930, iniciam-se as reformas sociais, com a promulgação de uma legislação trabalhista, social e sindical e o não-trabalho deixa de ser crime, numa ação do Estado, para se adequar às políticas internacionais. A partir de 1964, com o golpe de Estado, que implementou a Ditadura Civil-Militar, os movimentos sociais de esquerda foram dizimados com perseguições políticas, exílio e mortes de seus militantes. Já nos anos 70, do século passado, os movimentos sociais que surgiram ou se reorganizaram em contraposição ao Estado, atuavam contra o Estado, já, a partir dos anos 90, estes, que foram importantes para a redemocratização do país, atuam em parcerias, em decorrência das políticas neoliberais, ou seja, não se posicionam contra o Estado, se movem para obter verbas do orçamento que o Estado destina para as políticas públicas/estatais, que o próprio Estado deveria desenvolver. Porém, com o baixo nível dos salários, as políticas públicas/estatais encaminham-se para o

assistencialismo, pois criam dependência do trabalhador as estas políticas, mantendo a exclusão, a marginalização (FILGUEIRAS, 1996).

As políticas públicas/estatais emergiram no final do século XIX, com a legislação trabalhista, que deu início às reformas sociais, tendo o trabalho como definidor dos direitos sociais e se difundiram no século XX, efetivadas com o *Welfare State* (FILGUEIRAS, 1996).

Com o desenvolvimento do modo de produção (forma como as forças produtivas - o conjunto de matérias naturais, técnicas, instrumentos e força de trabalho - são organizadas em certas relações de produção) capitalista, o Estado capitalista, como um espaço de consolidação da burguesia, cumprindo o seu papel de acumulação e reprodução do capital (POULANTZAS, 1980), passa a desenvolver políticas, ações, em áreas diversas, antes entendidas como marginais, que se consolidam após a Segunda Guerra Mundial e, principalmente, com a declaração dos Direitos Humanos. Poulantzas entende que o Estado é moldado pela economia no final da década de 70, do século passado, pois cada vez mais o Estado interfere no processo de acumulação, ampliando seu espaço político e reorganizando seus aparelhos para se adequar às alterações nas relações de trabalho. Codato (2008, p. 83) afirma,

[...] é uma problematização do modo de articulação específico entre o nível político e econômico. Em função de uma série de alterações nas relações de trabalho, o Estado se vê cada vez mais presente no processo de acumulação. O papel econômico do Estado infla, supera e submete à (sic) sua lógica as outras funções estatais (ideológicas e repressivas). Isso implica que o espaço político se amplie consideravelmente, se modifique e constitua, graças ao processo complexo de reorganização dos aparelhos do Estado, um verdadeiro 'aparelho econômico especializado'.

Assim, para garantir o processo de desenvolvimento e acumulação do capital, o Estado, para se adequar a esta nova realidade, passa a desenvolver políticas na qualificação dos trabalhadores, transportes, urbanismo, meio ambiente (NEVES; PRONKO, 2010), políticas específicas para os idosos, juventude, mulheres, deficientes físicos e intelectuais e negros para que sejam inseridos no mundo do trabalho, previdência social (FALEIROS, 2000) etc. Assim, afirmam Neves e Pronko (2010, p.102):

A reflexão poulantziana sobre a economia e a política teve como foco as mudanças qualitativas ocorridas no decorrer do século XX, no capitalismo no seu estágio monopolista. Ele identificou que, com o seu desenvolvimento histórico, ocorreram mudanças qualitativas no papel desempenhado pelo Estado na acumulação e reprodução do capital, quando uma série de domínios que até então eram tido como marginais para esse processo passam a ser considerados como centrais, como, por exemplo, a qualificação da

força de trabalho, o urbanismo, a saúde, o meio ambiente, os transportes, entre outros.

Para melhor compreender o Estado enquanto condensação da luta de classes (conflito entre classes que lutam por interesses específicos de classe), é necessário aprofundar sobre o que é poder, prática política e o que é público, pois questiona Poulantzas: “Quem escapa ao Estado e ao poder hoje, e, também, quem disso não fala?” (POULANTZAS, 1980, p. 13).

2.1 Conceito de Política, Prática Política

Para Poulantzas, o conceito de política e político está ligado ao problema da história, que entende que, segundo Marx, Engels e Lenin, toda a luta de classes é uma luta política e que esta luta é o motor da história (POULANTZAS, 1977). São as tensões, as contradições, as pressões, fruto desta disputa entre as duas classes antagonicas, que criam o processo de modificação, conformação do Estado, a história.

A luta de classes representa as relações de forças na sociedade capitalista. É por meio dela, com a oposição dos interesses de classe e com a organização de classe, que o contexto se modifica, que a conjuntura se transforma, movendo assim a história. Para Poulantzas (1977, p. 39), a prática política consiste em:

O conceito de prática assume aqui o sentido de um trabalho de transformação sobre um objeto (matéria-prima) determinado, cujo resultado é a produção de algo de novo (o produto) que constitui frequentemente, ou pelo menos pode constituir, uma cesura com os elementos já determinados do objeto. Ora, qual é, a este respeito, a especificidade da prática política? Esta prática tem por *objeto específico* o ‘momento atual’, como dizia Lenin [...] a prática política tem como objeto simultaneamente o *econômico*, o *ideológico*, o *teórico* e ‘o’ *político* em sentido estrito _ na sua relação, a qual constitui uma conjuntura. (grifos do autor)

A prática política deve ter como objetivo o Estado, porque é este que garante a ordem social, a hegemonia, é o centro de exercício do poder. O Estado capitalista cria as condições para a luta entre as frações das classes dominantes e a contraposição do bloco no poder e, num conjunto de regras e instituições e numa nação, reintegra as classes dominadas, os trabalhadores, como indivíduos, separados dos meios de produção e descaracterizados de sua classe, alienados e explorados, formalmente livres e iguais, o “Povo-Nação”³

³ A materialidade própria do Estado, considera-se que reside no fato de que ele instaura os intercambiadores de mercadoria e os possuidores de capital como indivíduos-sujeitos políticos formalmente livres e iguais, e de que representa-cristaliza a unidade desses indivíduos. A nação moderna é tida como proveniente no essencial, e pelo

(POULANTZAS, 1980), reproduzindo a sociedade capitalista (CARNOY, 2011). Porém, como o Estado é moldado pela luta de classes, “as contradições surgem na própria superestrutura – no Estado – na medida em que sua integração está acontecendo.” (CARNOY, 2011, p. 161), trata-se de um processo, da materialização de uma relação de forças (POULANTZAS, 1977; 1980).

Assim, para o autor, a luta de classes é(são) a(s) prática(s) política(s) que interfere(m) dentro e fora do Estado, moldando-o e construindo a história (POULANTZAS, 1977, 1980, 2008). Afirmava que “A prática política é o “motor da história” na medida em que o seu *produto* constitui afinal a *transformação* da unidade de uma formação social, nos seus diversos estágios e fases.”(POULANTZAS, 1977, p. 39)(grifos do autor).

2.2 Conceito de Estado

Segundo Poulantzas, o Estado é um espaço privilegiado da luta de classes e essa luta acontece dentro e fora de sua estrutura, “uma teoria do Estado capitalista só pode ser elaborada ao se relacionar este Estado com a história das lutas políticas dentro do capitalismo” (POULANTZAS, 1980, p. 30).

Dentro do Estado há um bloco dominante no poder, constituído por várias frações de classe, que possuem interesses conflitantes e dessas subclasses uma, ou um conjunto delas, exerce a hegemonia sobre as outras, polariza seus interesses contraditórios específicos, constituindo seus interesses econômicos em interesses políticos, porém mantendo o interesse geral das classes dominantes: a exploração econômica e a dominação política (POULANTZAS, 1977). Da mesma forma que as classes no poder, as dominadas também se dividem em frações de classe. Para Poulantzas (1980, p. 147):

[...] o Estado, no caso capitalista, não deve ser considerado como uma entidade intrínseca mas, 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, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado. (grifo do autor)

Poulantzas afirma que as classes sociais não são estáveis e hegemônicas. As classes dominantes se dividem em várias frações que, por possuírem interesses em conflito, se

menos em sua dimensão econômica, de uma homogeneização do espaço no qual se movem esses indivíduos concorrenciais-trocadores de mercadoria, o ‘povo-nação’. (POULANTZAS, 1980, p. 108)

organizam no Estado, constituindo um bloco no poder. O Estado representa os interesses das classes dominantes, ordenando as relações entre as classes que compõem o bloco no poder, organizando as relações entre as classes dominantes e dominadas e reproduzindo o capitalismo através de meios de repressão e de consenso, através das políticas públicas/estatais, garantindo assim a hegemonia da ideologia das classes dominantes (POULANTZAS, 1977, 1980).

Também é função do Estado, ao representar os interesses das classes dominantes, manter a estrutura de dominação destas classes, valendo-se da repressão, da coerção, mas principalmente através do consenso (apesar que para Poulantzas a ideologia burguesa é uma forma de coerção, de violência para a classe dominada (POULANTZAS, 1980), tornando os objetivos, a ideologia da classe dominante como universais, senso comum. Dessa maneira, garante a hegemonia ideológica da classe dominante através de seus aparelhos, que constituem a materialização e a condensação das relações de classe.

Para isso, o Estado necessita de uma autonomia relativa em relação à fração ou frações das classes dominantes no poder, para cumprir sua função global, ser o fator de coesão entre os níveis político (dominação de classe), econômico (organização do processo de trabalho) e ideológico (sistemas e instituições de reprodução da ideologia hegemônica) de uma sociedade dividida em classes, classes que estão em luta, em disputa (POULANTZAS, 1977; 1980).

No modo de produção capitalista, o Estado moderno capitalista produz, enquanto reproduzidor da ordem, dois efeitos ideológicos: primeiro o do isolamento, os membros de uma classe se reconhecem como indivíduos particulares e não como comunidade, pertencentes a uma classe, sujeitos de direito, cidadãos privados (particulares), pessoas livres e iguais entre si e não como classe e, segundo, a representação da unidade destes membros de uma classe se dá no Estado, compreendido como neutro, enquanto representante da vontade geral do povoação (desconhecedor das divisões de classe e da luta de classes), a democracia burguesa (POULANTZAS, 1980).

Ao deslocar a ênfase das lutas econômicas para a política, com a democracia burguesa, o Estado faz com que os membros das classes dominadas não reconheçam a luta de classes, fazendo-os acreditar que ao votar, para a composição de um Estado que é entendido como neutro, possuem o mesmo poder e os mesmos direitos que os membros das classes dominantes, o sufrágio universal “É, assim, fundamental que a luta e o conflito sejam deslocados da esfera econômica para a política, para que haja condições sob as quais a burguesia possa acumular e controlar o capital” (CARNOY, 1984, p. 43). Desse modo, desloca-se a luta econômica para a luta política, a cabine eleitoral.

Na democracia burguesa há o discurso de que todos são iguais, na arena política e no aparelho jurídico, assim, na sociedade capitalista existe desigualdade econômica, contudo há igualdade na vida política (CARNOY, 2011). Desta forma, a luta de classes e a relação de separação entre o econômico, as relações de produção e o político/ideológico, as condições de produção, são mascaradas, menos claras (CARNOY, 1984).

2.3 Conceito de Poder

Na sociedade capitalista o poder está centrado no Estado, pois este é a consolidação de determinadas frações da classe dominante no poder e esta classe é a proprietária dos meios de produção capitalista, a que se apropria do excedente de trabalho realizado pelos trabalhadores.

Essas frações de classe, ao se tornarem hegemônicas no Estado, realizam seus objetivos específicos e se organizam no e através do Estado, para que sejam tornados objetivos universais os seus objetivos de classe (força social coercitiva). Nesse sentido, essas frações, organizadas enquanto classe dominante no Estado e por meio dos aparelhos de Estado, exercem um poder econômico, ou seja, definem a organização do processo de trabalho, um poder político, na dominação de classe e um poder ideológico, mediante a manutenção dos Aparelhos Ideológicos de Estado, na garantia dos vários sistemas, como por exemplo, o sistema educacional.

Poulantzas (1977, p. 97) afirma,

... as relações de classe são precisamente, *em todos os níveis, relações de poder*, não sendo entretanto o poder senão um conceito indicando o efeito do conjunto das estruturas sobre *as relações entre as práticas das diversas classes em luta*. (grifos do autor)

Em contraposição aos interesses das frações de classe que compõem a classe dominante, há os interesses de frações de classe que compõem a classe dominada, que são compostas por trabalhadores assalariados ou não. O Estado também tem que ter relações com as classes dominadas e suas frações e também com suas lutas próprias. Ao se organizarem enquanto classes, através de sindicatos, associações ou movimentos sociais, as classes dominadas e suas frações pressionam essa correlação de forças, fazendo com que o Estado atenda as suas reivindicações integralmente ou em parte (POULANTZAS, 1977; 1980).

O Estado não tem poder político próprio, pois o poder é poder de classe, mas é concentrado nele, porque é um espaço privilegiado da prática política, do poder. O poder de classe atua no e através do Estado, moldando-o. Há assim, um poder real e um poder formal.

O Estado e seus aparelhos detêm um poder formal, político, porém, o poder real é o da classe dominante, a classe hegemônica, o bloco no poder. A natureza, a função e o lugar do poder, estão relacionados à luta de classes, que é o motor da história (CODATO, 2008; POULANTZAS, 1977, 1980). Para Poulantzas (1980, p. 50),

- a) O poder de classe é a base fundamental do poder em uma formação social dividida em classes cujo motor é a luta de classes;
- b) O poder político, embora fundamentado no poder econômico e nas relações de exploração, é primordial na medida em que sua transformação condiciona toda modificação essencial dos outros campos do poder, embora essa modificação não baste;
- c) O poder político no modo de produção capitalista ocupa campo e lugar específicos em relação a outros campos do poder, apesar de interseções;
- d) Este poder concentra-se e materializa-se por excelência no Estado, lugar do exercício do poder político.

O poder é a capacidade de concretizar os interesses próprios de classe, em detrimento de outra classe, através da reprodução ideológica, do convencimento ou da repressão, coerção física, ideológica ou ainda como a retirada de direitos.

2.4 Conceito de Público

Para uma melhor compreensão do que são políticas públicas/estatais, é necessário discutir o que é público e o que é privado. Conforme a definição encontrada no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, público é o que é relativo ou o que pertence ao povo, ou ainda, ao Estado (compreendendo aqui, o Estado como um representante geral de um povo, neutro, em detrimento da luta de classes). Dessa maneira, é entendido que as políticas desenvolvidas pelo Estado são públicas, porque dele emanam e ainda, são direcionadas, a princípio, ao povo, à coletividade, ou seja, ao público. O seu oposto, privado, é o particular, o que pertence ao indivíduo, o que não é do Estado. No dicionário da Língua Portuguesa Houaiss; Villar (2001, p. 2330) é encontrado o seguinte excerto:

Público. adj. 1 relativo ou pertencente a um povo, a uma coletividade 2 relativo ou pertencente ao governo de um país, estado, cidade etc. (*poder p.*) (*funcionário p.*) 3 que pertence a todos; comum (*lugar p.*) p. ops. a *privado* [...] (grifos dos autores)

Quanto à discussão do que é público e do que é privado, para Althusser e Poulantzas, a grande questão não é se as políticas são públicas ou privadas, mas a função delas, o objetivo maior destas ações. As instituições privadas (igrejas, sindicatos, Organização Não-Governamental (ONG), associações diversas, escolas) agem enquanto Aparelhos Ideológicos

do Estado para a reprodução da sociedade capitalista, porque estas, mesmo de caráter privado, são moldadas, reguladas e regulamentadas pelo Estado, que por sua vez está moldado para a reprodução do modo de produção capitalista (ALTHUSSER, 1992; POULANTZAS, 1980). Neste sentido, argumenta Lombardi (2005, p. 87) sobre a discussão o que é público e o que é privado,

[...] privado aparece como uma referência aos direitos e liberdades dos indivíduos enquanto cidadãos; *público*, como referido à constituição e à competência do Estado burguês, bem como do governo e dos serviços públicos articulados a esse Estado. Ao contrário da ideologização burguesa, numa perspectiva crítica do assunto, deve-se conceber o Estado como aparelho burguês e o público e o privado, como categorias *ideológicas* usadas para legitimar a propriedade privada e possibilitar as condições de funcionamento da economia capitalista. (grifos do autor)

Os aparelhos de Estado públicos ou privados têm a função de reprodução ideológica ou repressora da sociedade capitalista (ALTHUSSER, 1992). No jogo dos aparelhos, enquanto públicos ou privados, repressivos ou de convencimento, o Estado realiza sua função (CODATO, 2008; POULANTZAS, 1977). Afirma Poulantzas (1980, p. 80): “O privado é apenas a réplica do público, pois se há desdobramento, inscrito no Estado e já presente nas relações de produção e na divisão social do trabalho, é porque o Estado traça os contornos”. São vários os exemplos da transformação da ação dos diversos Aparelhos de Estado, que ao invés de atender a classe dominada, o público, o povo, em suas necessidades e possibilidade de emancipação política, social etc. ser transformada em assistencialismo ou repressão. A polícia, o exército ao invés de dar segurança ao trabalhador é um Aparelho que o reprime. A escola pública, enquanto Aparelho Ideológico do Estado, que a princípio deveria socializar o saber, o trabalho escolar, fazendo com que deixe de ser propriedade privada, ou específica das classes dominantes, acaba sendo convertida em assistencialismo, privando os filhos dos trabalhadores do saber, como Saviani (2008, p. 99), assim escreve,

[...] socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a conseqüente superação da divisão de classe. Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Conseqüentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista.

Se o Estado é compreendido como uma arena das classes dominantes, um espaço de organização dessas classes dominantes, que tem a função de acumulação e reprodução do capital e, entendido que há interesses antagônicos entre classes na sociedade capitalista, a luta de classes, não é difícil inferir que as políticas públicas/estatais (porque são desenvolvidas pelos Aparelhos Estatais), são carregadas de intenções, de objetivos da classe dominante, para permanecerem como tal, para reproduzirem a sociedade capitalista.

Ora, analisar, estudar, avaliar uma política pública, é na realidade analisar, estudar, avaliar uma ação estatal, que é uma ação para a reprodução do capital. Assim, uma política pública é uma política pública/estatal, uma ação voltada para o público, o povo, mas de origem e intenções de classe organizadas no Estado e não do conjunto da classe trabalhadora. São ações que até podem ser voltadas para a classe trabalhadora, mas não para sua emancipação e sim para a manutenção das relações sociais de produção, a sociedade capitalista, porque nesta, os interesses não são comuns, não são universais, são de interesse de classe e, através do Estado, são desenvolvidas ações de interesse das classes hegemônicas, as que constituem o bloco no poder (SANFELICE, 2005) e estas não são compostas pelas classes dos que vivem do próprio trabalho.

2.5 Como se dá a Materialidade Institucional do Estado

Poulantzas aponta que a função do Estado é manter a unidade e a coesão de uma formação social ao concentrar e legitimar a dominação de classe. Deste modo, reproduz as relações sociais, as relações de classe na sociedade capitalista. As classes sociais, bem como a luta de classes fazem parte das relações econômicas e políticas da sociedade capitalista. Afirma o autor, Poulantzas, 1980, p. 43,

[...] se os poderes de classe não são redutíveis ao Estado e sempre transcendem seus aparelhos, é que estes poderes fundamentados na divisão social do trabalho e na exploração detêm a primazia sobre os aparelhos que os encarnam, notadamente o Estado. O que corresponde a exprimir de maneira nova a proposição segundo a qual, na complexa relação luta de classes/aparelhos, *são as lutas que detêm o papel primordial e fundamental*, lutas (econômicas, políticas, ideológicas) cujo campo, já visto ao nível da exploração e das relações de produção, não é outro senão o das relações de poder. (grifos do autor)

Para manter essa unidade e coesão da formação social, o Estado materializa as relações políticas e ideológicas em seus aparelhos, nas suas práticas. São as classes sociais, na

luta de classes, que produzem a configuração de poder no aparelho de Estado, deste modo, Aparelho de Estado e luta de classes não podem ser separados (POULANTZAS, 1980).

Como os Aparelhos de Estado constituem a concretização das relações de classe, faz com que o Estado fique separado da estrutura econômica, apenas com uma função econômica geral, a de reprodução das condições da produção da mais valia, conferindo uma aparente autonomia relativa da classe dominante, como separação relativa do político em relação ao econômico. O poder político, que é prioritário, mesmo ancorado no econômico, se molda, se materializa no Estado. A cada modificação nessa moldura, nessa consolidação, configura modificações em outras áreas de poder, nos aparelhos ideológicos, como escreve Carnoy, 1984, p. 50,

[...] uma vez que o Estado, incluindo o sistema educacional, tenta deslocar o conflito de classe para a arena política, o próprio processo educacional torna-se parte da luta. Essa luta acontece entre frações da burguesia dominante (especialmente entre aquelas frações que gostariam de ver uma grande expansão do sistema educacional para o treinamento mais qualificado da mão-de-obra, e aqueles que vêem tal expansão como uma ameaça à hegemonia burguesa) mas também entre a classe trabalhadora e os grupos dominantes. Assim, o modelo de Poulantzas retrata a educação como resultado do conflito e parte dele _ como resultado das contradições e fonte de novas contradições.

Nesta forma de se apresentar, o Estado passa a ser objeto de luta, de disputa, deslocando a luta econômica para a política, separa o trabalhador da luta pelos meios de produção e, por meio da democracia burguesa, da representatividade, do voto, faz com que as relações se reproduzam. Cabe ressaltar aqui, que numa sociedade dividida em classes a democracia é impossível. A verdadeira democracia só é possível numa sociedade sem classes, sem divisões, logo, na sociedade capitalista, a democracia é um engodo, uma mascaração da luta de classes. Atílio Boron (1995, p. 71) esclarece,

Quando os pobres se transformam em indigentes e os ricos em magnatas, sucumbem a liberdade e a democracia, e a própria condição de cidadão _ verdadeiro fundamento sobre o qual se apóia a democracia _ se deteriora irreparavelmente. A liberdade não pode sobreviver onde o cidadão indigente está disposto a vendê-la por um ‘prato de lentilhas’, e um outro disponha da riqueza suficiente para comprá-la a seu bel-prazer. Nessas condições a democracia se converte em um ritmo farsesco e se esvazia de todo o conteúdo.

Na separação das relações política e econômica, por meio do Estado, Poulantzas aponta quatro caminhos: divisão do trabalho manual e intelectual, a individualização, o direito e a nação.

2.5.1 O Trabalho Intelectual e o Manual; o Saber e o Poder

Para Poulantzas uma característica marcante dos marxistas é reduzir o Estado à dominação política, fundamentando esta tese nas relações de circulação do capital e nas trocas mercantis generalizadas e na separação relativa do Estado e da sociedade civil. Assim, as pesquisas sobre Estado se tornam empobrecidas, pois não consideram as relações de produção como determinantes no ciclo de reprodução do capital. Para Poulantzas, 1980, p. 55,

Colocar o Estado em relação com as relações de produção e a divisão social do trabalho nada mais é que o primeiro momento, certamente diferenciado, de um único e mesmo processo: o de relacionar o Estado com o conjunto do campo das lutas.

As classes sociais têm seu fundamento nas relações de produção. As transformações do Estado estão vinculadas às transformações das relações de produção que levam à transformação da separação relativa do Estado das funções econômicas, levando à luta de classes, que também transforma o Estado, em seu papel e atividades econômicas (POULANTZAS, 1980).

O Estado burguês se materializa enquanto aparelho especializado, centralizado e de característica política, que distribui competências, formula e faz cumprir regras e leis, desenvolvendo funções anônimas, impessoais e formalmente distantes do poder econômico e através desta organização, espolia o trabalhador nas relações de produção capitalistas, na reorganização da divisão social do trabalho e na separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

A separação do trabalho manual e do trabalho intelectual como uma divisão entre os que trabalham com as mãos e os que trabalham com o intelecto, é um aspecto decisivo da divisão social do trabalho, mas principalmente esta segmentação refere-se às relações político-ideológicas. Essa separação não pode ser vista de forma simplista. O Estado, no conjunto de seus aparelhos, tanto ideológicos quanto repressivo ou econômico, afasta o trabalho intelectual do trabalho manual, pois estabelece uma relação orgânica entre trabalho intelectual e dominação política, entre saber e poder. Assim, afastado das relações de produção, aproxima-se do trabalho intelectual e torna-se produto e reproduzidor desta divisão. Apresenta Poulantzas (1980, p. 63),

Esses aparelhos, em sua forma capitalista (exército, justiça, administração, polícia, etc.), para não citar os aparelhos ideológicos, implicam exatamente a

efetivação e o domínio de um saber e de um discurso (diretamente investidos na ideologia dominante ou constituídos a partir de formações ideológicas dominantes) em que as massas populares estão excluídas. Aparelhos baseados em sua ossatura numa exclusão específica e permanente das massas populares situadas ao lado do trabalho manual, que aí são subjugadas indiretamente pelo Estado.

Tanto nos Aparelhos Ideológicos quanto nos Aparelhos Repressivos de Estado esta distinção ocorre e é no Estado capitalista que a relação orgânica se aprimora entre o trabalho intelectual e a dominação política: o saber e poder. É na especialização, cristalização do trabalho intelectual que os Aparelhos de Estado se separam dos processos de produção, no domínio do saber e do discurso aplicado na ideologia da classe dominante em que os indivíduos da classe dominada estão excluídos (POULANTZAS, 1980). Atilio Borón (1999, p. 45-46) apresenta,

Os interesses do grande capital são adequadamente protegidos e defendidos por uma série de atores estratégicos da economia mundial. Em primeiro lugar, por uma densa rede de organismos financeiros internacionais entre os quais sobressaem o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e os grandes bancos comerciais, com seu séquito de *think tanks*, comunicadores sociais, publicistas e acadêmicos entregues arduamente à difusão das idéias neoliberais. Em segundo lugar, pelos governos dos países centrais e suas autoridades monetárias e financeiras, incluindo naturalmente os presidentes dos bancos centrais. Terceiro, pelos economistas, esses substitutos modernos dos teólogos medievais e que, salvo honrosas e esporádicas exceções, dispuseram todo vestígio de pensamento crítico dobrando-se irremediavelmente ao paradigma dominante em sua profissão. Quarto, pela loquacidade e pelo ativismo de organizações empresariais, partidos ‘reconvertidos’ e movimentos sociais de tipo diverso que respaldam a ‘sensatez’ dos ‘talibãs’ de mercado. (grifos do autor)

A relação saber e poder não tem apenas um caráter ideológico, tanto o Estado como a classe dominante precisam se apropriar da ciência. O primeiro para se reproduzir enquanto poder, não só gerando esse saber, mas também definindo como utilizar esse saber, ou seja, legitimando ou não esse saber, através do sistema público educacional, por exemplo. Para isso, Carnoy (2011, p. 152) aponta:

O Estado ajuda a definir essa condição financiando e empregando intelectuais e, em seguida, a usa, de um modo específico, para reforçar a exclusão das massas do processo de tomada de decisões, enquanto, ao mesmo tempo, legitima o seu papel como o centro do poder e de tomada de decisões.

Já a classe dominante necessita se apropriar da ciência para empregá-la nos meios de produção, para manter a extração da mais valia.

Conforme Poulantzas, não é possível conceber o saber, as tecnologias, dissociados do poder. Para ele, a classe dominante é a primeira classe da história que necessita de intelectuais orgânicos para se firmar como tal e o Estado enquanto representante do poder da classe dominante, arregimenta estes intelectuais que cumprem um papel de organização dessa hegemonia, porém aparentando um certo distanciamento, uma neutralidade. Carnoy (1984, p. 49) assevera que,

[...] o próprio aparelho educacional é importante fonte de emprego para grupos especiais da sociedade. [...] No capitalismo monopolista avançado, os professores e administradores do sistema escolar fazem parte dos ‘novos subordinados da burguesia’ [...] extraídos de setores da classe trabalhadora.

O processo para a construção de uma contra-hegemonia se dá na luta de classes, na luta dentro dos Aparelhos de Estado, sendo o Estado objeto de luta pelo poder.

2.5.2 A individualidade

Tanto o trabalhador quanto o capitalista (CARNOY, 2011) são tratados pelo Estado como indivíduos, cada membro da sociedade é um indivíduo, separado de suas classes sociais, materializado na competição da produção juntamente com os demais de sua classe. Daí o Estado reunifica a todos, esses indivíduos isolados na esfera econômica, na esfera política, o Povo-Nação, sendo que o Estado é reflexo e principal organizador da divisão social do trabalho, ao reproduzir a individualização, o isolamento social nos Aparelhos de Estado. Argumenta Poulantzas, 1980, p. 70-71,

A especialização e centralização do Estado capitalista, seu funcionamento hierárquico-burocrático e suas instituições eletivas implicam uma atomização e parcelarização do corpo político nisso que se designa de ‘indivíduos’, pessoas jurídico-políticas, e de sujeitos das liberdades. Esse Estado supõe necessariamente uma organização particular do espaço político sobre o qual exerce o poder. O Estado (centralizado, burocratizado etc.) *instaura* essa atomização e *representa* (Estado representativo) a unidade do corpo (povo-nação), *fracionando-o* em mônadas formalmente equivalentes (soberania nacional, vontade popular). A materialidade desse Estado é, sob certos aspectos, constituída como se devendo aplicar-se, atuar e agir sobre um corpo social fracionado, homogêneo em sua divisão, uniforme no isolamento de seus elementos, contínuo em sua atomização, desde o exército moderno à administração, à justiça, à prisão, à escola, aos (sic) mídias, etc. _ a lista seria imensa. (grifos do autor)

A ideologia da individualização não tem só a função de ocultar as relações de classe, já que o Estado se apresenta para a sociedade como neutro, distante da ideia de um Estado de classe, mas também a função de dividir e isolar os membros da sociedade, principalmente os da classe dominada, os trabalhadores. Essa individualização tem origem na separação dos trabalhadores dos meios de produção, na sociedade capitalista, na extração do valor excedente pelos proprietários dos meios de produção, criando uma força de trabalho, onde os trabalhadores são apêndices das máquinas, criando a base da materialidade do Estado capitalista (CARNOY, 2011).

O Estado contribui para essa individualização por uma série de técnicas de saber, da ciência e de práticas de poder, disciplinando o indivíduo, normalizando-o (POULANTZAS, 1980). Assim o indivíduo é regularizado e adaptado às hierarquias, à divisão social do trabalho e o Estado regulamenta e organiza essa normalização, regularização através dos direitos individuais: a igualdade legal, o consumo, a expressão, o voto etc. A ideologia se materializa no cotidiano, como práticas sociais, para Poulantzas (1980, p. 33),

A ideologia não consiste somente ou simplesmente num sistema de idéias ou de representações. Compreende também uma série de *práticas materiais* extensivas aos hábitos, aos costumes, ao modo de vida dos agentes, e assim se molda como cimento no conjunto das práticas sociais, aí compreendidas as práticas políticas e econômicas. (grifos do autor)

O Estado na sua aparente separação da sociedade, ao criar o espaço público, também cria o indivíduo-privado. Essa separação não é real, é apenas uma relação específica nas relações econômicas e há uma onipresença do Estado em suas demais relações, assim afirma Poulantzas (1980, p. 78):

O individual-privado é uma criação do Estado, concomitante à sua separação relativa da sociedade como espaço público, o que não somente indica que essa separação é apenas uma forma específica da presença do Estado nas relações econômico-sociais, como também uma onipresença do Estado jamais igualada em suas relações.

Dessa forma, o Estado invade o privado, mesmo num discurso de separação, de afastamento, o individual-privado é seu campo estratégico, é o seu alvo. No seu direito, na sua liberdade, o indivíduo é inteiramente modelado pelo Estado e pelos centros de privatização, como por exemplo, a família, quando os membros são moldados conforme o contorno dado pelo Estado que se aparenta como público, mas marca o lugar designado à família, ao homem,

à mulher, à criança, ao jovem etc. na sociedade, por meio de suas regulamentações, normalizações (POULANTZAS, 1980).

O individual-privado é resultado da relação de força e da condensação do Estado. O individual-privado não é o limite, não é natural, mas o alvo do poder de Estado. A transformação ou a nova moldura, nova condensação dessa relação entre o Estado e o individual-privado depende da correlação de forças, que é a luta de classes, quando deixam de ser uma luta por direitos individuais e se torna uma luta por direitos de classe.

Para Poulantzas (1980), identificar essa forma do Estado exercer seu poder, através de sua estrutura organizativa na individualização do corpo social é importante para relacionar à divisão social do trabalho e às relações de produção, para relacioná-las à luta de classes, pois é nesse processo que se formam as classes sociais.

Na sociedade capitalista, para atender as classes sociais, o Estado distribui e reparte os agentes individualizados através das classes, bem como forma, prepara, qualifica, certifica ou subjuga estes agentes. Assim, a escola como também o exército, a prisão ou a administração, regulamentados, normatizados pelo Estado, cumprem esse papel. Estes sistemas preparam os agentes-indivíduos entre as classes. Essa individualização, moldada na sociedade capitalista, tem sentidos e modalidades diferentes conforme as classes sociais, há uma individualização burguesa e uma individualização operária, um corpo burguês e um corpo operário, bem como uma família burguesa e uma família operária e por que não dizer uma escola burguesa e uma escola operária? Uma educação para a elite e uma educação para os trabalhadores e filhos dos trabalhadores? Uma educação para o homem urbano e uma educação para o homem rural?

2.5.3 A Lei, o Direito

Poulantzas aponta que a lei, o direito se apresentam de duas formas no Estado: o direito como repressão e como coesão.

A lei é o código da violência pública organizada, através do qual o Estado obtém o monopólio da violência, do terror, da guerra, das normas disciplinares, na rede de instrumentos disciplinares e ideológicos, da expropriação dos meios de produção do trabalhador e a forma como este, individualizado será reintegrado à sociedade, igual aos demais diante da lei. O instrumento fundamental da violência legalizada, o exército, é usado como modelo na organização das escolas, das hierarquias burocráticas.

O direito garante que todos sejam iguais perante a lei, porém incorpora a relação capitalista de poder e saber, pois é o Estado quem confere ao indivíduo seu certificado de

conhecimento, de saber, logo de poder. Cabe ao Estado certificar o indivíduo, como por exemplo a escola, legitimar os indivíduos que servem de base para a divisão do trabalho, o tratamento diante da lei e ainda a forma como este indivíduo será incorporado, através da escolaridade e exames escolares, certificados, diplomas etc.

Ainda, é mediante a lei que o Estado desloca o indivíduo da luta econômica para a luta política, estabelecendo as regras desta luta. O indivíduo não luta mais pela propriedade e sim pelo aparelho de Estado, seguindo a legislação trabalhista, a legislação sindical, a legislação política etc., limitando a atuação deste indivíduo, cada vez mais intensamente. É o Estado que define quem pode votar, quem pode se eleger, como será a greve, quem pode se sindicalizar, quem pode ficar em liberdade, quem pode estudar, quem pode trabalhar etc., ao normatizar, regulamentar os direitos previstos em leis.

Na inculcação ideológica, o Estado não deixa de agir com violência, esta apenas muda de forma, pois atende à manutenção do poder, trata-se de uma violência simbólica-interiorizada da repressão. Dessa maneira, Poulantzas (1980, p. 89) refuta a ideia de dicotomia ou de bifurcação de repressão e ideologia, “Nos dois casos escamoteia-se o papel da violência.” e ainda, assevera Poulantzas (1980, p. 91):

A violência física monopolizada pelo Estado sustenta permanentemente as técnicas do poder e os mecanismos do consentimento, está inscrita na trama dos dispositivos disciplinares e ideológicos, e molda a materialidade do corpo social sobre o qual age o domínio, mesmo quando essa violência não se exerce diretamente.

A concentração de uma força armada pelo Estado e o desarmamento dos setores privados servem para deslocar a luta de classes de uma guerra civil para as novas formas de organização política e sindical dos trabalhadores, controladas pelo Estado que é Aparelho da classe dominante. Sai da violência física aberta para outra forma de violência.

As classes e frações de classe que compõem o Estado também encontram no direito a posição de limites no bloco de poder, pois o direito limita, contorna a competência e a intervenção dos Aparelhos de Estado que dominam. E ainda, a ação jurídica permite a previsão da ação política das classes dominantes, porque quando uma classe ou fração de classe demonstra uma relação de força entre classes, esta já está estrategicamente calculada na resistência e na luta das classes dominadas. Dessa forma, é mantida a exploração capitalista, a reprodução das relações de produção capitalista.

2.5.4 A Nação

Poulantzas rejeita a noção marxista de que as nações surgem para unificar o mercado interno, no capitalismo e formula a questão de nação em duas partes: enquanto território e tradição.

O território é o espaço moderno onde o trabalhador assalariado (fracionado, isolado, separado de seus meios de produção e dos espaços, ou seja, quando desterritorializado é reincorporado e assimilado). O Estado delimita as fronteiras onde o trabalhador será unificado em termos de espaço e de forma abstrata através do direito, da lei.

É criado um território interior, reunificado, homogeneizado, onde esse trabalhador individualizado se unifica aos demais, mas que se relaciona com o exterior, com além da fronteira, podendo se expandir pela extensão do mercado, do capital, de forma infinita.

A tradição é a história, a matriz temporal do historicismo, que na sociedade capitalista é o tempo de reprodução capitalista: seriado, fragmentado, calculado, cumulativo e irreversível (porque é direcionado para a produção e através da produção é direcionado para uma reprodução ampliada, para fins universais). Esse tempo capitalista é mensurável, totalmente controlado: relógios, calendários, sendo necessário um tempo universalizado, pois a produção capitalista, as relações de produção e os sistemas políticos o separam: tempo do trabalhador, tempo burguês, tempo econômico, social e político (POULANTZAS, 1980).

O novo indivíduo está no interior do mesmo território, tem os mesmos objetivos históricos e está engajado no mesmo processo de transformação, como todos os outros membros do Povo-Nação, desconhecendo a luta de classes.

Para o Estado que tem o papel de unificador tanto das classes dominantes quanto das classes dominadas e, na sociedade capitalista, cada um cumprindo o seu papel, implica numa matriz histórica inculcada, na adaptação dos sujeitos sobre os quais é exercido o poder, no procedimento de individualização do Povo-Nação. Dessa forma, o Estado cria a tradição capitalista, a tradição nacional, que faz com que o Estado se reproduza, se recrie e crie a ideia de sua perpetuação. Segundo Poulantzas (1980, p. 131):

Dominar e unificar o tempo ao constituí-lo como instrumento de poder, totalizar as historicidades ao apagar as diferenças, serializar os momentos para orientá-los e reuni-los, dessacralizar a história para englobá-la, homogeneizar o povo-nação ao forjar e ao apagar seus próprios passados: as premissas do totalitarismo moderno existem na matriz temporal inscrita no Estado moderno, já implicada pelas relações de produção e pela divisão social capitalista do trabalho.

A nação moderna é um produto do Estado, ela tende a coincidir com o Estado, sendo que o Estado incorpora a nação, funciona como nação e a nação se incorpora nos Aparelhos de Estado, moldando-o, dando-lhe sustentação em seu poder. A unidade econômica, o território e a tradição são modificadas diretamente pelo Estado pela organização do espaço e do tempo. O Estado então, mantém a coesão de uma formação social que reproduz a produção de um sistema social pela manutenção de dominação de classes. As ações que o Estado desenvolve para garantir esta estrutura e a reprodução são as políticas públicas/estatais.

Ao fazer essas afirmações não significa que o Estado seja sujeito, ou sujeito da história real, pelo contrário, a história é um processo sem sujeito, porque a história é o processo da luta de classes.

O Estado, neste processo de coesão de manutenção da formação social capitalista, em sua contradição, cria espaço político para a luta de classes, pois como este surge e se molda através da luta de classes, também propicia a luta de classes. Para Poulantzas, esse processo torna o Estado também positivo, no sentido que o Estado pode criar as condições para a transformação da sociedade capitalista, através da luta de classes.

É por meio da pressão das classes, da luta de classes que o Estado se molda, toma forma, age, desenvolve ações, desenvolve políticas públicas/estatais (POULANTZAS, 1980). O Estado é a arena de luta de classes, é o objeto de disputa da luta pelo poder, (CARNOY, 2011; CODATO, 2011), da luta por uma sociedade mais justa, pelo socialismo, por uma sociedade sem classes.

3 RURALIDADE E CAMPO

A sociedade é formada pelo meio rural e o meio urbano. Partindo dessa ideia, entendendo as políticas públicas/estatais enquanto ações do Estado, moldado pela luta de classes, estas ações devem ser desenvolvidas na sociedade, como continuidade entre o rural e o urbano, enquanto um todo.

Para que seja possível desenvolver esta ideia, é preciso analisar os conceitos de rural e urbano, na sociedade atual e através de sua contextualização histórica. Assim, nesse segundo capítulo, serão trabalhados os conceitos de meio rural e meio urbano, ou mundo rural e mundo urbano enquanto continuidade, *continuum*, os complexos campo-cidade e rural-urbano (ABRAMOVAY, 2000).

Faz-se necessário, no Brasil, a divulgação dos estudos sobre a ruralidade e principalmente sobre a Questão Agrária, pois permanece ainda o preconceito de que o rural é sinônimo de atraso e que qualquer desenvolvimento de políticas públicas/estatais para o desenvolvimento de uma região rural, trata-se de um processo de urbanização deste espaço. Ou ainda, que com o avanço da economia e das tecnologias no campo, este ficará sem população, pois todos migrariam para as cidades que são consideradas como sinônimo de urbano (ABRAMOVAY, 2000). “Os problemas da questão agrária brasileira estão diretamente ligados ao conjunto de temas discutido nos estudos sobre o rural e o urbano” (GIRARDI, 2008, p. 2).

É possível inferir, nesses conceitos, que a ação, o desenvolvimento, o protagonismo é sempre urbano, que cabe ao rural, ou permanecer apenas com suas tradições e defasagens, ou render-se ao urbano e, com o avanço do urbano, o rural tende a desaparecer.

Abramovay, em seus escritos, sempre chama a atenção para que estes estudos acrescentem a experiência dos países centrais que, com o avanço do capital e das novas tecnologias, mantêm regiões rurais, desconstruindo a ideia de que estas desaparecerão e ainda, que estas regiões mantêm uma população considerável e com dinamicidade econômica, com grande oferta de trabalho. Assim Abramovay (2000, p. 1) afirma que:

[...] algumas regiões rurais fazem parte das zonas mais distantes do interior dos países membros da OCDE. Elas criaram mais possibilidades de novos empregos que a economia tomada em seu conjunto. O dinamismo de certas regiões rurais demonstra que a ruralidade não é em si um obstáculo à criação de empregos [...]

Rural e urbano sempre são pensados de forma dicotômica, em contraposição, de forma estanque, o que é um grande equívoco. A sociedade deve ser pensada como um todo e, deste todo, significa pensar o espaço rural, o mundo rural e o espaço urbano, o mundo urbano como constituintes da sociedade. O meio rural é composto por campo e cidade(s) e deve ser analisado por esta relação de continuidade, bem como o meio urbano, que também é composto por cidade(s) e campo. Para Abramovay (2000, p. 2):

[...] o rural não é definido por oposição e sim na sua relação com as cidades. Por um lado, o meio rural inclui o que no Brasil chamamos de ‘cidades’ _ em proporções que variam segundo as diferentes definições, abrindo caminho para que se enxergue a existência daquilo que, entre nós, é considerado uma contradição nos termos: cidades rurais. (grifos do autor)

Mas como explicar o meio rural considerando sua especificidade, ou seja, não identificar seu desenvolvimento enquanto urbanização e sua dinâmica em relação às cidades? Para responder a esta questão, é preciso superar os resquícios de que o rural é e sempre será sinônimo de atraso e que está fadado ao fim, à urbanização. Para isso, deve-se mudar a metodologia das conceituações de rural, urbano e cidade. Se não houver essa mudança, as políticas públicas/estatais desenvolvidas para o meio rural não deverão passar de mera reprodução dessa ideia: de que o atraso e a pobreza se perpetuarão, caso o rural não se urbanizar.

Assim, levando em consideração sua especificidade (não no sentido de contraposição ao urbano), a noção de desenvolvimento também pode ser atribuída ao meio rural (ABRAMOVAY, 2000). Desta maneira, é necessário o desenvolvimento de novas definições do meio rural, o que será defendido neste trabalho, pois ocorreu e está ocorrendo grandes mudanças no campo, o que torna imprescindível o estudo para aprofundamento do debate sobre a Questão Agrária e o desenvolvimento de políticas públicas/estatais. Como argumenta Girardi (2008, p. 2),

A *identificação e medida* do rural e do urbano, bem como a sua caracterização, são indispensáveis para a compreensão da questão agrária no Brasil, visto que nos últimos cinquenta anos têm ocorrido mudanças profundas nas dimensões do rural e do urbano que recontextualizaram a necessidade da reforma agrária no Brasil, ainda mais urgente. Identificar, mensurar e entender o rural e o urbano no território brasileiro possibilita ampliar o debate sobre a questão agrária. (grifos do autor)

Nessa discussão, sobre definição de rural e urbano, outros autores apontam para variadas definições, Paulo Roberto Alentejano aponta a necessidade de entender o rural e o

urbano como par (urbano-rural), José Eli Veiga enquanto adequação demográfica, José Graziano como “novo rural”, enquanto urbanização do rural, João Rua defende que há urbanidades no rural e, em decorrência disso, novos rurais, ou seja, manifestações com caráter inovador na área rural. Há ainda outros estudiosos e pesquisadores sobre o assunto, o que evidencia a riqueza do debate e a necessidade de tais definições.

José Graziano da Silva (2002) aponta que o rural só pode ser compreendido enquanto uma continuidade do urbano, ou seja, que o rural se urbanizou como resultado da industrialização da agricultura e do avanço do urbano para o território rural. O autor entende que, anteriormente, a agricultura era autônoma, porém hoje está totalmente dependente, atrelada à indústria, de caráter urbano e ainda, que rural ao receber benfeitorias, como saneamento básico, estradas, tecnologias etc. e desenvolver atividades não-agrícolas, de caráter anteriormente exclusivos ao mundo urbano, fez com que o rural se submetesse ao urbano, sendo denominado de “novo rural”. Assim Silva (2002, p. ix), apresenta sua definição:

O ‘novo rural’, como o temos denominado, compõe-se basicamente de quatro grandes subconjuntos, a saber:

- a) Uma agropecuária moderna, baseada em *commodities*⁴ e intimamente ligada às agroindústrias, que vem sendo chamada de o *agrobusiness* brasileiro;
- b) Um conjunto de atividades de subsistência que gira em torno da agricultura rudimentar e da criação de pequenos animais, que visa primordialmente manter relativa superpopulação no meio rural e um exército de trabalhadores rurais sem terra, sem emprego fixo, sem qualificação, os ‘sem-sem’ como já os chamamos em outras oportunidades, que foram excluídos pelo mesmo processo de modernização que gerou o nosso *agrobusiness*;
- c) Um conjunto de atividades não-agrícolas, ligadas à moradia, ao lazer e a várias atividades industriais e de prestação de serviços; e
- d) Um conjunto de ‘novas’ atividades agropecuárias, localizadas em nichos específicos de mercados.

O termo ‘novas’ foi colocado entre aspas porque muitas atividades, na verdade, são seculares no país, mas não tinham, até recentemente, importância como atividades econômicas. (grifos do autor)

O autor ainda evidencia, citando Marx e Weber, que o urbano é sinônimo de novo, de ascensão, enquanto que o rural é sinônimo de atraso, em declínio, ou seja, o rural sucumbir ao urbano já está determinado, não havendo contradições. Defende ainda uma reforma agrária de

⁴ “[...] qualquer bem em estado bruto, ger. de origem agropecuária ou de extração mineral ou vegetal, produzido em larga escala mundial e com características físicas homogêneas, seja qual for a sua origem, ger. destinado ao comércio externo.” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 771)

caráter não agrícola ou de combinação de atividades agrícolas e não-agrícolas, pois os problemas de produção e preços ficariam a cargo dos complexos agroindustriais. Entende que assim, seria necessário menos terra, ou melhor, os lotes pequenos, menores para as famílias assentadas, podendo atender um número maior de famílias, o que ajudaria a resolver o problema de excedente populacional das cidades. Dessa maneira o processo de reforma agrária seria mais barato e de caráter social (SILVA, 2002).

Estas posições, de entender a reforma agrária como um processo apenas social e deixá-la mais barata, fortalece a reprodução do Estado capitalista, pois economicamente não alteraria a situação das famílias assentadas, apenas garantiria sua subsistência ou no máximo, com a economia de mercado. E ainda, com políticas públicas/estatais de crédito e beneficiamento, poderiam algumas se destacar, tornando-se pequenos burgueses agrários. Reforça a ideia, o preconceito de entender o rural como atraso e o urbano como o progresso e ainda, não considera a contradição, a dialética entre as dinâmicas econômicas, políticas, sociais e culturais entre o mundo rural e urbano.

Este conceito de urbanização do rural é aplicável às áreas rurais próximas aos grandes centros urbanos (GIRARDI, 2008), como o entorno da cidade de São Paulo ou mesmo o Assentamento Fazenda da Barra, em Ribeirão Preto, que se localiza limítrofe a um bairro urbano, o Ribeirão Verde.

Essa ideia de que o rural está sucumbindo ao urbano por conta da industrialização e das novas tecnologias, que para Graziano Silva, são típicas, exclusivas da cidade, só aponta para uma visão romântica e não dialética do meio rural. Leva a entender que o rural deve ser parado no tempo, ahistórico, reforçando a ideia de atraso, do homem do campo como sendo o Jeca Tatu⁵, personagem do autor Monteiro Lobato, como apresenta Fressato (2011, p. 25),

[...] ao escrever seus contos, estava fortemente marcado pela ideologia nacional e progressista do início do século XX, considerando Jeca Tatu como símbolo do atraso econômico, político e mental, não apenas devido à sua preguiça, mas, fundamentalmente, devido à sua submissão política aos coronéis. Jeca representava o Brasil que se queria superar, esquecer, era um entrave para a modernidade. Influenciado, também, pelo darwinismo social, Lobato atribuía ao trabalhador brasileiro a responsabilidade pela sua própria miséria e pelo atraso do país.

⁵ [...] em *Urupês* (1918), Lobato iria nominar seu polêmico personagem de Jeca Tatu. Típico representante do Vale do Paraíba, o Jeca de Lobato é um caipira preguiçoso, que vive a picar fumo e sentar-se nos próprios calcanhares. Na feira leva apenas os artigos que a própria natureza oferece. Da terra quer apenas mandioca, milho e cana, por não exigirem maiores cuidados e esforços. Em sua casa de pau-a-pique não possui nenhum taller, nenhum armário e até o banco possui apenas três pernas. É o ‘sacerdote da Grande Lei do Menor Esforço’. As doenças, Jeca as evita com amuletos e as cura com benzimentos e simpatias. A reprodução dessa imagem fertiliza uma visão ideológica e dominante do caipira. É nítido o desprezo de Lobato pela cultura caipira, suas crenças, tradições e superstições. (FRESSATO, 2011, p. 24-25)

Ao pesquisar as transformações ocorridas no meio rural, Paulo Roberto Alentejano aponta que estudiosos de várias áreas já demonstraram que a modernização, com o emprego de novas tecnologias e transformações no mundo do trabalho, foi mais evidente neste do que no meio urbano, nos últimos anos. A indústria entendida como fenômeno próprio do meio urbano também têm se instalado na zona rural, para evitar as dificuldades ocasionadas pelas grandes concentrações urbanas e ainda, por conta disso, em contrapartida as cidades têm procurado criar espaços menos artificiais para elevar o nível de vida dos que nela habitam.

Desmistificando a ideia de que o rural vai sucumbir ao urbano, defendendo ruralidades e urbanidades, ou seja, formas diferenciadas de dinâmicas entre o par urbano-rural, que o rural se refaz com as intervenções da dinamicidade urbano-rural, Alentejano (s/d) defende,

Dito isto, tentar-se-á demonstrar que caráter poderia assumir hoje o uso do par rural-urbano como elemento de interpretação da realidade.

A primeira tarefa neste sentido é a de desmistificar as associações tradicionalmente feitas entre rural e agrícola, natural e atrasado e urbano como sinônimo de moderno, industrial e artificial. Esta tarefa já foi satisfatoriamente feita por antropólogos, economistas, geógrafos, sociólogos, etc., quando demonstraram que:

a) a modernização do campo, entendida como a difusão de tecnologias e relações de trabalho e produção baseadas na racionalidade técnica e na divisão do trabalho, em alguns locais foi mais acentuada que nas cidades, onde muitas vezes persistem setores onde predominam técnicas e relações de trabalho arcaicas;

b) O domínio da técnica e da artificialidade não é exclusivo do meio urbano, seja porque o espaço rural é cada vez mais transformado e produzido pelos homens, seja porque cada vez mais se busca a construção de cidades menos artificializadas, onde haja espaço para a preservação da natureza;

c) a indústria não é e nunca foi um fenômeno tipicamente urbano, como o provam as primeiras manufaturas que se instalaram nas áreas rurais, onde então se concentrava a mão de obra, e as atuais fábricas que buscam fugir das grandes concentrações urbanas, em função dos problemas de custo gerados pela aglomeração excessiva — salários, tarifas, impostos e outros gastos elevados —, concentrou-se, é certo, nas cidades em função de condições econômicas, sociais e tecnológicas específicas de um dado momento do desenvolvimento.

Ao admitir um *continuum*, uma continuidade entre rural-urbano, ou seja um movimento de interação entre ambos, cada qual com suas especificidades, Eduardo Paulon Girardi aponta que há uma escala de gradação, que possuem dois extremos, que seriam o rural e o urbano. O rural caracterizado pela baixa densidade demográfica e geração de riqueza e ocupação predominantemente agrária e o urbano com alta densidade demográfica e geração de riqueza e atividades predominantes no setor terciário, ou seja, atividades relacionadas com

o comércio e prestação de serviços. Nessa interação, conforme a dinamicidade das relações, sendo mais ou menos intensa, seriam criados níveis, uma gradação, “os diversos níveis de rural e urbano seriam definidos a partir da maior semelhança com o outro extremo. Desta forma poderiam ser compreendidos os mais diversos tipos existentes no vasto e complexo território brasileiro” (GIRARDI, 2008, p. 53).

Neste trabalho é desenvolvida a ideia de pensar as relações de continuidade, de um complexo, entre campo e cidade e assim, definindo o município enquanto rural ou urbano. Dessa maneira, é preciso repensar as políticas públicas/estatais educacionais desenvolvidas, superando a ideia de dicotomia, de simples separação entre esses espaços. Ou seja, se não são espaços estanques, que não podem ser pensados separadamente, as políticas públicas/estatais devem ser desenvolvidas articuladamente, para atender esta dinamicidade.

Ao afirmar a necessidade de articulação entre campo e cidade para o desenvolvimento das políticas públicas/estatais, não se desconsidera que tenham suas especificidades, mas é preciso compreender que estas só encontram sentido na totalidade, “pois o que explica as formas singulares que assumem as relações sociais no espaço geográfico campo é a mesma sociedade, a capitalista.” (ARRUDA; BRITO, 2009, p. 47). Há a necessidade de superação da ideia de que a sociedade capitalista, a industrialização, a modernidade são sinônimos de cidade, de grandes centros urbanos, de urbanidade. O campo também faz parte dessa sociedade e passa por modificações e transformações políticas, econômicas, sociais etc.

3.1 Os Complexos Campo-Cidade e Rural-Urbano

Campo não pode ser considerado simplesmente como um sinônimo de rural, como cidade também não pode ser considerada simplesmente como um sinônimo de urbano. Rural e urbano devem ser entendidos como complexos.

O complexo rural compreende campo e cidade, bem como o complexo urbano compreende campo e cidade. O meio rural compreende a cidade ou cidades, pois são nelas que se concentram, são polarizadas os serviços sociais, a infraestrutura necessária e onde se concentra o poder (KAUTSKY, 1980), o que não implica em afirmar que este ou aquele espaço é mais importante, mas sim que são espaços que se completam, que se complementam, que possuem relações dinâmicas e formam assim, um complexo rural ou urbano, com cidades e campo.

No Brasil, o território é dividido em Estados, que se dividem em municípios. Esses municípios podem ser considerados municípios urbanos ou municípios rurais (ABRAMOVAY, 2000, VEIGA, 2003). Para essa classificação, faz-se necessário definir novos critérios.

Para a definição desses novos critérios, é preciso levar em consideração a relação, a dinâmica desses municípios, numa continuidade, numa totalidade que é a sociedade capitalista. É preciso apreender as contradições e reproduções do rural e do urbano. Para Bernardelli (2006, p. 44):

Entendemos que a importância dessas relações entre urbano e rural é essencial, pois caso privilegiemos as diferenças e desconsideremos as relações existentes entre os espaços, será difícil conseguirmos estabelecer proposições e políticas adequadas, seja para o meio rural, seja para o urbano, pois ambos devem ser analisados em suas particularidades, dinâmicas e papéis que desempenham, bem como em suas complementaridades.

Os espaços rural e urbano devem ser compreendidos em suas relações, pois estes compõem a sociedade capitalista e estas relações podem ser várias: temporais, espaciais, sociais, históricas, econômicas etc. Ao entender a importância destas relações, as políticas públicas/estatais podem ser desenvolvidas de formas adequadas e articuladas para o conjunto da sociedade.

A definição do meio rural passa pela mesma dinâmica da definição de cidades, no território brasileiro, ou seja, para essa definição devem ser consideradas as funções e a capacidade de dar dinamismo à economia de uma região em que esse espaço confere. Porém, o que é considerado, em geral, como único critério é a densidade demográfica.

O rural ainda é concebido como local de atraso, mas com a agricultura via industrialização, se dá a subordinação das relações não capitalistas ao capital, gerando a aparente ideia de que o campo está se urbanizando, como se fosse ser superado, sumir. O que ocorre é que o rural se submete ao urbano, mas isso não significa que será sucumbido, desaparecerá, pois há uma relação dialética entre rural e urbano. Para superar este grande equívoco, basta analisar a sociedade, as relações entre urbano e rural dos países centrais capitalistas e perceber que o rural nestes países não deixou de existir, não foi sucumbido pelo urbano, mas se transformou. Conforme Marx e Engels (1980, p. 20),

Reconhece-se facilmente o grau de desenvolvimento atingido pelas forças produtivas de uma nação a partir do desenvolvimento atingido pela divisão do trabalho. [...] A divisão do trabalho numa nação obriga em primeiro lugar à separação entre o trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola; e, como consequência, à separação entre a *cidade* e o *campo* e à oposição dos

seus interesses. [...] Os vários estádios de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras formas diferentes de propriedade; por outras palavras, cada novo estádio da divisão de trabalho determina igualmente as relações entre os indivíduos no que toca à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho. (grifos dos autores)

As atividades agrícolas atualmente estão integradas à indústria, com a introdução de tecnologias, mecanização, intensificação da divisão do trabalho etc. Isto não quer dizer que o rural está superado, vai deixar de existir, mas sim, que está reestruturado, modificado. Apesar da tecnologia, dos produtos industrializados, o rural tem seu tempo próprio, o da natureza, que o homem tenta cada vez mais controlar, mas tem seus limites, o homem ainda tem que respeitar o tempo de plantar e de colher, esperar pelas chuvas.

O que ocorre, é que, contraditoriamente, o que foi separado, a indústria e a agricultura, no início de seu desenvolvimento, o capitalismo está unificando, como argumenta Oliveira (2004, p. 41),

O desenvolvimento, portanto, da agricultura (via industrialização) revela que o capitalismo está contraditoriamente unificando o que ele separou no início de seu desenvolvimento: indústria e agricultura. Essa unificação está sendo possível porque o capitalismo se tornou também proprietário das terras, latifundiário, portanto. Isso se deu igualmente também porque o capital desenvolveu liames de sujeição que funcionam como peias, como amarras ao campesinato, fazendo com que ele às vezes produza exclusivamente para a indústria.

Com o agronegócio⁶ a agricultura está cada vez mais atrelada à indústria, tanto produzindo a matéria prima para a indústria, quanto consumindo insumos, maquinário e materiais industrializados, para a sua própria produção. As grandes empresas diretamente não se apropriam da produção do pequeno produtor, mas este fica atrelado a um sistema integrado, consumindo insumos caros e vendendo sua produção com preços regulamentados

⁶ Nos últimos anos o capitalismo no campo vem se reestruturando sob a forma do chamado agronegócio, no qual as principais características fundam-se num modelo de produção constituído pelo controle de territórios a partir das grandes transnacionais. Neste modelo, as empresas atuantes sobre a agricultura controlam toda a cadeia a ela relacionada, como por exemplo, sementes, insumos, maquinários em geral, ferramentas e agrotóxicos, assim como obtém crédito bancário que favorece a escala industrial em detrimento da pequena agricultura. Junto a isso, somam-se o aumento da escala de produção; a especialização e o monocultivo de produtos não destinados à alimentação humana como o eucalipto, a soja, o milho e a cana (produção de agrocombustíveis); o crescimento do uso de agrotóxicos; o controle das sementes por meio da transgenia e o patenteamento de espécies da biodiversidade; o aumento da estrangeirização das terras (venda de terras a outros Estados-Nação e/ou empresas estrangeiras); a especulação do preço dos alimentos através das *commodities*; a venda de créditos de carbono e, no caso do Brasil, a alteração do Código Florestal favorecendo os grandes madeireiros, produtores de gado etc. Todos estes são aspectos que fazem parte do desenvolvimento do agronegócio na América do Sul neste momento histórico. (BATISTA; ANZILAGO, 2013, p. 28)

pelas grandes empresas, ou seja, preços baixos, gerando assim transferência de renda (OLIVEIRA, 2004).

O Estado é fundamental nesse processo de modernização, de reestruturação produtiva do campo, de atrelamento à indústria, pois como Aparelho das frações de classes dominantes, para a expansão do capital, desenvolve políticas públicas/estatais para esta viabilização, através de leis, incentivos fiscais, impostos, estradas, educação, saneamento básico, eletricidade, subsídios variados etc. desse modo, cada vez mais o Estado alimenta o agronegócio. Assim escrevem Botiglieri e Cassin (2011, p. 96):

Esse novo período da História do Brasil também é marcado pela reestruturação produtiva com a implementação de novas tecnologias e avanços científicos na produção, como também novas formas de gestão do trabalho – transformações que impõem novas ações do capital e do Estado no âmbito da educação, formação e qualificação dos trabalhadores e de seus filhos.

Para a concretização desse processo, o Estado brasileiro desenvolve planos e programas agrários que são as políticas públicas/estatais, através dos Ministérios da Agricultura e o de Desenvolvimento Agrário, porém com diferenças ao atendimento entre os grandes proprietários (agricultura empresarial) e os pequenos proprietários e assentados (agricultura familiar). Ao primeiro cabe o grande investimento e inserção no plano econômico de mercado, ao segundo, promoção de sustentabilidade e de caráter social à população rural e de nichos de mercado ainda não explorados, que ainda não representam setores de grandes lucros, como por exemplo a agricultura orgânica. Conforme Oliveira (2008, p. 221),

Ao segundo, o MDA, cabe trabalhar com os pobres do campo, nas bordas ainda não exploradas, estrategicamente ou não, pelo capital, mas sempre dentro de sua lógica: a busca da articulação das organizações (cooperativas, associações, etc.) de agricultores familiares para a exploração de nichos de mercado; a busca pela venda de produtos que possuam o selo de uma agricultura de menor escala, que, em tese, agridem menos o meio-ambiente; a busca de criação de programas governamentais que melhorem as condições de competição no mercado capitalista das organizações dos agricultores familiares, além da tentativa de melhorar as condições de acesso destes ao crédito rural e às políticas de financiamento de suas atividades. No limite, como se pode constatar, mediada pelo pensamento socialdemocrata, a busca do aumento da participação deste agricultor familiar na definição das políticas para o agro, participação esta que traria melhores condições de vida e cidadania para esta fatia da população brasileira.

Enquanto a agricultura empresarial recebeu de crédito governamental, como política pública/estatal, R\$ 22,3 bilhões nos anos de 2002 e 2003, R\$ 50 bilhões nos anos de 2006 e 2007 e R\$ 100 bilhões nos anos de 2010 e 2011, a agricultura familiar recebeu, nos mesmos

anos, respectivamente, R\$ 2,4 bilhões, R\$ 10 bilhões e R\$ 16 bilhões (ANACLETO, 2013), ou seja, grande orçamento para o Ministério da Agricultura e pequeno orçamento para o Ministério de Desenvolvimento Agrário. Com estes dados, ficam claras as ações do Estado no campo através do desenvolvimento de políticas públicas/estatais para as frações das classes dominantes e dominadas. Ainda esclarece Anacleto (2013, p. 100),

Na análise das políticas agrárias atuais para o Brasil, podemos perceber de um lado o Ministério da Agricultura a atender a burguesia latifundiária e o agronegócio, e o Ministério do Desenvolvimento Agrário para a agricultura familiar e camponesa. Uma face da concretude do Estado burguês na atual conjuntura expressa-se em um ministério com orçamentos gigantescos e outro intencionalmente sem recursos para atender minimante, cuja seletividade de cada aparelho pode tornar os recursos mais acessíveis para uns que para outros.

Faz-se necessária uma readequação destes projetos e programas, além de inverter o acesso ao crédito, ou seja, disponibilizar mais crédito à agricultura familiar e também uma formulação capaz de atender e valorizar os atributos locais e regionais, fortalecendo inclusive as dinâmicas das demandas das cidades com o campo, gerando renda para propiciar uma melhor integração desta população, urbana e rural, nesse processo de desenvolvimento rural no país, já que este não se dará espontaneamente, como resultado das diversas dinâmicas de mercado (ABRAMOVAY, 2012). Daí a importância da organização e atuação dos movimentos sociais rurais para pressionar o Estado para o desenvolvimento destas políticas públicas/estatais.

Hoje é impossível dissociar rural de urbano, pois estão em curso processos sociais que transformaram a realidade agrária e a articulação desta realidade na sociedade urbana-industrial. O Estado desenvolveu programas e incentivos para a modernização da agricultura e do meio rural atrelado ao desenvolvimento industrial, como afirma Bezerra Neto (1999, p. 24) “A partir da década de 70, houve grande modernização do campo brasileiro, no que diz respeito à sua industrialização e expansão de fronteiras agrícolas”.

O desenvolvimento rural é um conceito espacial e multissetorial, sendo a agricultura uma parte dele. Abramovay apresenta, baseado em literatura internacional, a direção de três aspectos sobre o meio rural: a relação com a natureza, o papel das áreas não densamente povoadas e a dependência em relação ao urbano, mas ressalva a importância de analisar estes aspectos não se apoiando apenas nas estatísticas, mas nas dinâmicas econômicas, históricas, sociais, culturais etc. (ABRAMOVAY, 2000).

Destes aspectos, o que mais se ressalta é a relação com a natureza, com o solo, com a terra, pois é o contato mais imediato dos habitantes do meio rural do que o dos habitantes do meio urbano. Os trabalhadores do meio rural dependem diretamente do solo, da terra, porque é dela que vem a produção, diferentemente do meio urbano. Porém o espaço rural não é apenas espaço produtor (agrícola, silvícola e industrial), porque este espaço faz parte do espaço rural, que ainda compreende residências, meio ambiente preservado ou não, turismo e novas atividades diversificadas.

Mas esse aspecto não é o único, outros são imprescindíveis. O espaço, o território, não pode ser reduzido a um simples local, lugar físico apenas, é uma base para as relações entre os trabalhadores e as empresas. Com a modernização do campo, é criada uma organização complexa que extrapola a localidade, principalmente através das tecnologias. Afinal a “ruralidade não é uma etapa do desenvolvimento social a ser superada com o avanço do progresso e da urbanização. Ela é e será cada vez mais um valor para as sociedades contemporâneas.” (ABRAMOVAY, 2000, p. 27).

Abramovay (2000) ainda afirma que há três formas dominantes de delimitação do espaço rural e que provocam insatisfação, inquietação nos pesquisadores: a primeira seria a delimitação administrativa que é usada no Brasil, que são medidas empregadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além dos países: Equador, Guatemala, El Salvador, República Dominicana. A definição de território rural é de arbítrio dos poderes públicos municipais, que não levam em consideração as especificidades do meio rural e sim as consequências fiscais, a taxação maior do perímetro urbano: Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU). As áreas rurais são aquelas fora do perímetro urbano, sendo que a população é classificada de acordo com a localização de seu domicílio, independentemente de seu local de trabalho etc.

A segunda, o peso econômico na ocupação de força de trabalho da agricultura: critério utilizado em Israel e Chile. Em Israel, são consideradas urbanas as localidades com 2/3 das famílias que desenvolvem atividades não-agrícolas e no Chile, para ser considerada urbana, tem que ter no mínimo 1.500 habitantes e 50% dos trabalhadores com atividades secundárias, relacionadas com a transformação de matérias-primas, com a industrialização (GIRARDI, 2008).

E a terceira, abaixo de um certo patamar populacional: empregado na Espanha, Portugal, Itália, Grécia, França, Argentina, Bolívia, México, Venezuela, Honduras, Nicarágua, Panamá. Esses limites estabelecidos internacionalmente são arbitrários, porque correspondem muito mais a tradições histórico-institucionais que a situações geográficas refletidas, são

generalizantes, impedindo assim, uma abordagem regional. (ABRAMOVAY, 2000, p. 5). Na França são rurais as comunas com número inferior a 2.000 habitantes, na Espanha, Portugal Itália e Grécia, são urbanos os aglomerados com 10.000 habitantes ou mais. Na Argentina, Bolívia, Honduras, Nicarágua, Panamá e Venezuela, variam de 2.500 a 10.000 habitantes para serem considerados rurais (GIRARDI, 2008).

Eduardo Paulon Girardi (2008) ainda aponta a Índia, que utiliza para classificação de áreas urbanas as definidas por lei, que tenham governo próprio, com mínimo de 5.000 habitantes, sendo destes, 70% de população masculina com atividades não-agrícolas e densidade demográfica de 400 habitantes por km².

O mesmo autor descreve que nos Estados Unidos, são consideradas urbanas as localidades com mais de 2.500 habitantes; no Paraguai é definido por lei independentemente de qualquer critério específico; no Canadá, são consideradas áreas urbanas aquelas com no mínimo 1.000 habitantes e densidade demográfica de 400 habitantes por km² e por fim, na Alemanha, são urbanas as *communitie* com densidade demográfica maior de 500 habitantes por km² e população de 50.000 habitantes, semiurbana, as com densidade demográfica de 100 a 500 habitantes por km² e por rural, com densidade demográfica menor que 100 habitantes por km² (GIRARDI, 2008).

Com isso podemos concluir que os principais elementos utilizados nas classificações oficiais de áreas e de populações como rurais ou urbanas são as seguintes: a) definição político-administrativa ou legal; b) tamanho populacional; c) ocupação da população e; d) densidade demográfica. Esses elementos são geralmente combinados, em especial o tamanho populacional e a densidade demográfica, como na classificação da Índia, EUA, Canadá e Alemanha. Também a delimitação político-administrativa pode admitir o tamanho populacional, como é o caso do México. (GIRARDI, 2008, p. 10)

No Brasil o rural é todo território que não for urbano, ou seja, o urbano é delimitado, o que sobrar é rural, pois há apenas definição do que é urbano. A delimitação administrativa é gerada segundo as medidas do IBGE.

3.2 Delimitação Administrativa Segundo o IBGE

Em 1938, através do Decreto Lei 311/1938, todas as sedes municipais foram declaradas cidades, independentemente de suas características, densidade demográfica e relações econômicas. Dessa forma apresenta Veiga (2003, p. 63):

Foi o Decreto-Lei 311, de 1938, que transformou em cidades todas as sedes municipais existentes, independentemente de suas características estruturais e funcionais. Da noite para o dia, ínfimos povoados, ou simples vilarejos, viraram cidades por norma que continua em vigor, apesar de todas as posteriores evoluções institucionais.

Para essa efetivação nada foi exigido das “novas” cidades, Plano Diretor ou qualquer outro comprometimento de desenvolvimento ou organização. E ao longo da história, mesmo com as legislações atuais, nada foi alterado ou repensado, em relação à condição, definição de cidades.

A partir de 1991, o IBGE criou categorias para definição das áreas urbanas: urbanizadas, não-urbanizadas e urbanas-isoladas e para as áreas rurais: extensão urbana, povoado, núcleo e outros, mas em nada alterou a definição de urbano para toda sede de município, independentemente de seu tamanho, densidade demográfica etc. Conforme Veiga (2003, p. 64):

[...] o IBGE definiu três categorias de áreas urbanas (urbanizadas, não-urbanizadas e urbanas-isoladas) e quatro tipos de aglomerados rurais (extensão urbana, povoado, núcleo e outros). Todavia, em vez de abolida ou amenizada, acabou sendo fortalecida pela nova nomenclatura essa rígida e vetusta convenção de que toda sede de município é necessariamente espaço urbano, seja qual for sua função, dimensão ou situação.

Nesse mesmo período, o IBGE utilizou como análise dos critérios de medidas populacionais o local de moradia/espço, dessa forma, aquele trabalhador rural que mora na cidade é considerado urbano e contabilizado como população urbana e considerou que todo município sede é cidade, ou seja, território urbano (VEIGA, 2003). “O IBGE não define propriamente o que são áreas rurais, a não ser por exclusão, isto é, como aquelas que não são urbanas” (WANDERLEY, 2011, p. 109). E ainda, a definição do perímetro urbano, considerado como os limites da cidade e o perímetro rural, considerado como rural, são definidos pelo próprio governo municipal (o Executivo define e o Legislativo aprova) e essa política, geralmente, atende aos interesses de especuladores imobiliários ou enquanto herança histórica, aos latifundiários, que ao financiarem candidaturas, diretamente intervêm nesta definição e não de uma política adequada para o conjunto, o complexo cidade-campo.

A zona rural é tributada anualmente pelo Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR), sendo que os próprios proprietários, através de formulários específicos informam à Secretaria da Receita Federal sobre o montante que irão pagar, bem como devem comunicar qualquer alteração destas informações, como melhorias ou desmembramento etc.

As comunidades remanescentes de quilombolas, as pequenas propriedades onde apenas a família trabalhe, assentamentos, arrendatário⁷, comodatário⁸, parceiro⁹, fideicomisso¹⁰, bem como escolas públicas ou sem fins lucrativos, ou imóveis que abriguem trabalho de Assistência Social estão isentos do imposto. Segundo a Lei 9393/96, que dispõe sobre o Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural - ITR e sobre pagamento da dívida representada por Títulos da Dívida Agrária e dá outras providências e suas alterações,

Art. 1º O Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural - ITR, de apuração anual, tem como fato gerador a propriedade, o domínio útil ou a posse de imóvel por natureza, localizado fora da zona urbana do município, em 1º de janeiro de cada ano.

§ 1º O ITR incide inclusive sobre o imóvel declarado de interesse social para fins de reforma agrária, enquanto não transferida a propriedade, exceto se houver imissão prévia na posse.

§ 2º Para os efeitos desta Lei, considera-se imóvel rural a área contínua, formada de uma ou mais parcelas de terras, localizada na zona rural do município.

§ 3º O imóvel que pertencer a mais de um município deverá ser enquadrado no município onde fique a sede do imóvel e, se esta não existir, será enquadrado no município onde se localize a maior parte do imóvel. [...]

Da Isenção

Art. 3º São isentos do imposto:

I - o imóvel rural compreendido em programa oficial de reforma agrária, caracterizado pelas autoridades competentes como assentamento, que, cumulativamente, atenda aos seguintes requisitos:

- a) seja explorado por associação ou cooperativa de produção;
- b) a fração ideal por família assentada não ultrapasse os limites estabelecidos no artigo anterior;
- c) o assentado não possua outro imóvel.

II - o conjunto de imóveis rurais de um mesmo proprietário, cuja área total observe os limites fixados no parágrafo único do artigo anterior, desde que, cumulativamente, o proprietário:

- a) o explore só ou com sua família, admitida ajuda eventual de terceiros;
- b) não possua imóvel urbano.

Art. 3º-A. Os imóveis rurais oficialmente reconhecidos como áreas ocupadas por remanescentes de comunidades de quilombos que estejam sob a ocupação direta e sejam explorados, individual ou coletivamente, pelos membros destas comunidades são isentos do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural - ITR. [...]

Art. 6º O contribuinte ou o seu sucessor comunicará ao órgão local da Secretaria da Receita Federal (SRF), por meio do Documento de Informação

7 Indivíduo que toma alguma coisa em arrendamento, inquilino, rendeiro (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 300).

8 Pessoa que recebe algo em comodato, empréstimo (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 772).

9 Que está em parceria, cuida, mas não é o proprietário.

10 Estipulação testamentária onde o testador constitui uma pessoa como legatário ou herdeiro, mas impõe que, uma vez verificada certa condição, deverá transmitir a outra pessoa, por ele indicada, o legado, ou a herança (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1337).

e Atualização Cadastral do ITR - DIAC, as informações cadastrais correspondentes a cada imóvel, bem como qualquer alteração ocorrida, na forma estabelecida pela Secretaria da Receita Federal.

Mediante a legislação específica sobre tributação de território da zona rural, é possível perceber que a zona rural, objeto da lei, é definida enquanto exclusão da zona urbana e mais, o imposto rural é pago à União, enquanto que o IPTU, que é de valor maior, mais caro é pago ao município (NECCHI; FRANÇA; SANTINI, 2009), estabelecendo assim mais um diferenciador.

O valor base do ITR é o chamado Valor da Terra Nua (VTN), que é o valor de mercado do imóvel sem considerar as benfeitorias, apenas a extensão ou diminuído se tiver área de preservação permanente, produção, morro etc, que é calculado por um conjunto de técnicos para as prefeituras (RUA, 2013; 2015). O proprietário de terra não produtiva paga um imposto maior. O proprietário da terra tem que comprovar as informações e os pagamentos quando for vender ou transferir a propriedade ou sob fiscalização.

Considerando a dimensão territorial do país, a dificuldade de fiscalização e ainda, a precariedade financeira de muitos municípios do interior dos Estados, a tributação dos impostos tanto urbanos quanto rurais, bem como sua definição e fiscalização, deveriam ficar a cargo dos municípios.

A discussão sobre a legislação que trata ITR e IPTU toma importância pela nova configuração entre os meios rural e urbano, com novas dinâmicas econômicas de uso, posse e propriedade, pois há imóveis urbanos com atividades rurais e imóveis rurais com atividades não-rurais (RUA, 2013).

A legislação que institui o IPTU é o Código Tributário Nacional, a Lei 5.172/66,

Art. 32. O imposto, de competência dos Municípios, sobre a propriedade predial e territorial urbana tem como fato gerador a propriedade, o domínio útil ou a posse de bem imóvel por natureza ou por acessão física, como definido na lei civil, localizado na zona urbana do Município.

§1º. Para os efeitos deste imposto, entende-se como zona urbana a definida em lei municipal, observado o requisito mínimo da existência de melhoramentos indicados em pelo menos dois dos incisos seguintes, construídos ou mantidos pelo Poder Público:

I – meio-fio ou calçamento, com canalização de águas pluviais;

II – abastecimento de água;

III – sistema de esgotos sanitários;

IV – rede de iluminação pública, com ou sem posteamento para distribuição domiciliar;

V – escola primária ou posto de saúde a uma distância máxima de 3 (três) quilômetros do imóvel considerado.

Considerando que para determinação de zona urbana basta estar contemplado em lei municipal e possuir dois dos melhoramentos apontados, muitas das políticas públicas/estatais desenvolvidas em assentamentos ou outras localidades na zona rural como construção de escolas, posto de saúde, saneamento básico etc., levam a descaracterizar a zona rural enquanto rural. Deste modo, estender benefícios que são conquistas históricas do desenvolvimento da humanidade à zona rural, nesta concepção de urbanização, seria decretar o seu desaparecimento.

Por outro lado, em 2007, os tribunais regulamentaram a questão do uso do imóvel, em detrimento da localização, indicando que não deveria incidir a tributação de IPTU, mesmo que situado em zona urbana, os imóveis que mantivessem atividades de exploração extrativa vegetal, agrícola, pecuária ou agroindustrial, incidindo apenas o ITR, evitando assim a bitributação (RUA, 2013).

Essa discussão é longa e é muito disputada, pois ambos os impostos são definidores do preço da terra, porque a finalidade do uso é que vai ser considerado para a fixação desse preço. O preço da terra é um fator de urbanidade, logo deve fazer parte das definições de rural e urbano (RUA, 2013).

3.3 Uma Nova Proposta de Delimitação Administrativa

Dentro de uma visão de uma nova conceituação de rural e urbano, de uma nova proposta de delimitação administrativa, em 2011, o Deputado Wellington Fagundes (atualmente Senador) do Partido da República (PR) pelo Mato Grosso apresentou na Câmara dos Deputados um Projeto de Lei (PL 1327/2011), com a proposta de um novo critério de classificação de município, definindo-o enquanto urbano e rural, através do número de habitantes associado com o número de habitantes por quilômetro quadrado (densidade demográfica) e com a natureza das atividades econômicas preponderantes (produto interno bruto municipal), classificando os municípios em rural, relativamente rural, de pequeno, médio e grande porte (FAGUNDES, 2011). Ao definir estes critérios é possível trabalhar a ideia de município rural e município urbano em sua totalidade, pois ambos em sua territorialidade, em seu conjunto, possuem o complexo campo e cidade. Desta forma é apresentada no Projeto de Lei 1327/2011:

§ 1º Os municípios serão classificados de acordo com sua população, densidade demográfica e composição do produto interno bruto municipal em:

I – município rural se tiver população inferior a cinquenta mil habitantes, valor adicionado da agropecuária superior a uma terça parte do produto interno bruto municipal e densidade demográfica inferior a oitenta habitantes por quilômetro quadrado;

II – município relativamente rural se tiver população inferior a cinquenta mil habitantes, valor adicionado da agropecuária entre uma terça parte e quinze centésimos do produto interno bruto municipal e densidade demográfica inferior a oitenta habitantes por quilômetro quadrado;

III – município de pequeno porte se tiver população inferior a cinquenta mil habitantes, valor adicionado da agropecuária inferior a quinze centésimos do produto interno bruto municipal e densidade demográfica inferior a oitenta habitantes por quilômetro quadrado, ou se tiver população inferior a vinte mil habitantes e densidade populacional superior a oitenta habitantes por quilômetro quadrado;

IV – município de médio porte se tiver população entre cinquenta mil e cem mil habitantes, ou se tiver densidade demográfica superior a oitenta habitantes por quilômetro quadrado e população entre vinte mil e cinquenta mil habitantes;

V – município de grande porte se tiver população superior a cem mil habitantes.

§ 2º O território e a população dos municípios classificados como rural ou relativamente rural, inclusive da sede municipal e das sedes dos distritos deste município, serão considerados como rurais para fins de estatísticas oficiais e políticas públicas, sem prejuízo do disposto no art. 32 da Lei 5.172, de 25 de outubro de 1966.

§ 3º Atendendo os critérios estabelecidos no § 1º, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizará a classificação dos municípios e atualizará os valores referentes a população, densidade demográfica e proporção do valor adicionado da agropecuária em relação ao produto interno bruto municipal.

Esta proposta é entendida como um avanço na concepção de rural e urbano, na tentativa de introduzir uma nova compreensão de espaços urbano e rural e assim, poder elaborar e definir políticas adequadas para os municípios rurais ou urbanos, considerando suas características e necessidades. Justifica Fagundes (2011, s/p):

O que se pretende é eliminar uma distorção da idéia que temos do grau de urbanização do nosso País, introduzindo um critério mais racional de classificação dos espaços urbano e rural do nosso território e, com isso, tornando possível um melhor entendimento das reais necessidades de cada localidade. Com esta compreensão, políticas públicas voltadas para a solução dos problemas urbanos e rurais poderão ser elaboradas com maior precisão, melhorando a eficiência na aplicação dos recursos públicos.

Ou seja, compreendendo o meio rural, ou o complexo campo e cidade com características rurais em sua dinâmica econômica, política e social, é possível desenvolver

políticas públicas/estatais adequadas para as reais necessidades e especificidades do local, do território e não, mecanicamente, desenvolver ações, políticas descaracterizadas.

O Projeto de Lei foi analisado pela Comissão de Desenvolvimento Urbano (CDU), que o rejeitou por unanimidade, pela Comissão de Finanças e Tributação (CFT) que o aceitou, pois não ofereceria ônus à União a sua aplicabilidade e pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) que o rejeitou por ser inconstitucional, porque tiraria a autonomia dos municípios da decisão de planejamento e controle do uso do solo urbano, além de impedir a tributação de IPTU e fazer com que não fossem beneficiados por programas urbanos, os municípios declarados rurais. Em 2013, o Projeto de Lei 1327/2011 foi definitivamente arquivado.

As políticas agrárias desenvolvidas pelo Banco Mundial apontam para outra direção, a que o Brasil desenvolve. Primeiro é defendida uma modernização no cadastro, no sistema de informação de terras e mercados, para que seja capaz de, conforme apresenta Pereira (2015, p. 14):

a) garantir a segurança dos direitos de propriedade e uso da terra; b) superar o alto grau de informalidade dos mercados de terra, sobretudo na América Latina; c) unificar informações legais e geográficas sobre a distribuição da propriedade fundiária; d) prover informações necessárias ao funcionamento do mercado imobiliário rural (preços, qualidade da terra, configuração dos mercados locais, etc.); e) baixar os custos de transação por meio da simplificação dos procedimentos de registro e cadastro e do barateamento do acesso a informações através da informatização. Tal aparato administrativo serviria para dar suporte à transferibilidade total dos imóveis rurais, inclusive terras coletivas e públicas, cuja privatização é defendida como medida necessária para o desenvolvimento de mercados de terra eficientes.

E, segundo, a questão da tributação da terra rural, apesar de não ter o mesmo destaque das políticas defendidas pelo Banco Mundial, há a defesa de tributação progressiva da terra rural e a municipalização do imposto sobre a terra, para a criação de condições locais de administração de terras, fortalecer as finanças locais e a descentralização do Estado e melhorar o uso produtivo da terra.

Para um país que reza a cartilha do Banco Mundial, não é de causar estranheza o não cumprimento destas diretrizes diante da política nacional de fomentação e não tributação das grandes propriedades, pois continua a desenvolver políticas públicas/estatais, ou neste caso, em específico, não desenvolver políticas públicas/estatais para a mudança do cenário de concentração de terras. Assim, o Estado fortalece frações da classe dominante, que investem cada vez mais no agronegócio.

Por outro lado, ainda para atender ao agronegócio, o Estado desenvolve políticas para os pequenos agricultores, para o aumento da capacidade de agricultura de subsistência ou para produção de alimentos, para que as grandes propriedades possam produzir *commodities*: soja, milho, cana de açúcar etc. (KAUTSKY, 1980).

Para garantir o abastecimento interno de alimentos, o Estado desenvolve o Programa Territórios da Cidadania, em municípios ou regiões que se encontram na pobreza e, para a escolha destes municípios, utiliza os critérios antes apontados: o tamanho do município, a densidade demográfica, a dinâmica econômica com ênfase nas atividades agrárias e o atendimento de demais programas de inclusão social do governo federal. O Decreto de 28/02/2008, que institui, normatiza e dá providências para o Programa, determina que, para participar do Programa Territórios da Cidadania, os agrupamentos municipais devam ter as seguintes características:

Art. 1º Fica instituído o Programa Territórios da Cidadania, a ser implementado de forma integrada pelos diversos órgãos do Governo Federal responsáveis pela execução de ações voltadas à melhoria das condições de vida, de acesso a bens e serviços públicos e a oportunidades de inclusão social e econômica às populações que vivem no interior do País.

§ 1º Os Territórios da Cidadania serão criados e modificados pelo Comitê Gestor Nacional previsto no art. 6º, a partir dos *agrupamentos municipais que apresentem densidade populacional média abaixo de oitenta habitantes por quilômetro quadrado e, concomitantemente, população média municipal de até cinquenta mil habitantes, com base nos dados censitários mais recentes*. (Redação dada pelo Decreto de 24 de novembro de 2011)

§ 2º Os Municípios que compõem os Territórios da Cidadania serão agrupados segundo critérios sociais, culturais, geográficos e econômicos e reconhecidos pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidades que ampliam as possibilidades de coesão social e territorial.

§ 3º São Territórios da Cidadania, sem prejuízo daqueles que forem instituídos na forma do § 1º, os agrupamentos de Municípios relacionados no Anexo a este Decreto.

Art. 2º O Programa Territórios da Cidadania tem por objetivo promover e acelerar a superação da pobreza e das desigualdades sociais no meio rural, inclusive as de gênero, raça e etnia, por meio de estratégia de desenvolvimento territorial sustentável que contempla:

- I - integração de políticas públicas com base no planejamento territorial;
- II - ampliação dos mecanismos de participação social na gestão das políticas públicas de interesse do desenvolvimento dos territórios;
- III - ampliação da oferta dos programas básicos de cidadania;
- IV - inclusão e integração produtiva das populações pobres e dos segmentos sociais mais vulneráveis, tais como trabalhadoras rurais, quilombolas, indígenas e populações tradicionais;
- V - valorização da diversidade social, cultural, econômica, política, institucional e ambiental das regiões e das populações.

Art. 3º A escolha e priorização do território a ser incorporado ao Programa Territórios da Cidadania dar-se-ão pela ponderação dos seguintes critérios:

- I - estar incorporado ao Programa Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais, do Ministério do Desenvolvimento Agrário;
 - II - *menor Índice de Desenvolvimento Humano - IDH territorial*;
 - III - maior concentração de beneficiários do Programa Bolsa Família;
 - IV - maior concentração de agricultores familiares e assentados da reforma agrária;
 - V - maior concentração de populações tradicionais, quilombolas e indígenas;
 - VI - *baixo dinamismo econômico, segundo a tipologia das desigualdades regionais constantes da Política Nacional de Desenvolvimento Regional, do Ministério da Integração Nacional*;
 - VII - convergência de programas de apoio ao desenvolvimento de distintos níveis de governo; (Redação dada pelo Decreto de 23 de março de 2009)
 - VIII - maior organização social; e (Redação dada pelo Decreto de 23 de março de 2009)
 - IX - maior concentração de municípios de menor IDEB - Índice de Desenvolvimento de Educação Básica. (Incluído pelo Decreto de 23 de março de 2009)
- Parágrafo único. O critério descrito no inciso IX será utilizado para a incorporação de Territórios a partir de 2009. (Incluído pelo Decreto de 23 de março de 2009) (grifos meus)

Assim, para atender uma demanda econômica e social o Estado utiliza critérios que o Legislativo entende como inconstitucional e que arquivou um projeto de lei que adequaria os critérios para identificação, caracterização e classificação de municípios, para todo o território nacional. Se na prática estes critérios se apresentam como apropriados para desenvolvimento de Programas, por que não normatizá-los para todo o território nacional?

Este é mais um exemplo do descompasso de entendimento, definição de meio urbano e rural e por conta disso, do desenvolvimento/implementação de políticas públicas/estatais adequadas, além de propiciar a concentração de terras, nas mão de poucos proprietários.

A compreensão da continuidade rural e urbana se faz necessária para uma melhor compreensão da sociedade brasileira para a definição de políticas públicas/estatais adequadas para cada dinamicidade, especificidade, semelhança etc. Não cabe aqui apontar qual é a melhor ou mais importante, mas de considerá-las como um todo, que “só fazem sentido conjuntamente, *uma em relação à outra*, o que não nos permite *delimitar*, mas sim *identificar e mensurar* o rural ou o urbano” (GIRARDI, 2008, p. 75, grifos do autor).

4 OS LIMITES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS DE EDUCAÇÃO PARA O CAMPO HOJE E A POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO

O Estado é moldado pela luta de classes, pela pressão entre as frações das classes dominantes e as frações da classe dominadas. As frações das classes dominadas se organizam em movimentos clássicos, como o sindical ou trabalhista, diretamente ligados à contradição capital versus trabalho e há os movimentos sociais que crescem ou servem como alternativa aos movimentos de classe tradicionais e partidários, que têm como característica principal serem constituídos pelos próprios envolvidos na questão. Desta forma, Montaño; Duriguetto (2011, p. 248) definem movimentos sociais, como:

Os chamados ‘Novos Movimentos Sociais’ (NMS), que surgem principalmente em meados do século XX, têm por vezes o objetivo ou a função de ser um *complemento* das lutas de classes dos movimentos clássicos (somando-se a essas lutas), e outras vezes são vistos como *alternativos* aos movimentos de classe tradicionais e aos partidos políticos de esquerda (substituindo tais lutas) (grifos dos autores).

As frações das classes dominantes também se organizam em sindicatos patronais, financiam partidos e candidaturas a cargos eletivos do Legislativo, para poderem pressionar o Estado para garantirem o poder, a hegemonia e seus interesses de classe, reproduzindo as relações de produção.

Desenvolvendo um papel aparente de “conciliador” de classes, o Estado desenvolve políticas públicas/estatais ora para compensar o salário baixo do trabalhador para que este possa consumir, sobreviver, ora para atenuar a luta de classes, mantendo assim a ordem, a sociedade capitalista. É nesse movimento que, camadas das classes dominadas conseguem impor uma necessidade de atendimento às reivindicações de classe.

Assim também ocorre com os movimentos sociais do campo, como por exemplo, o Movimento pela Reforma Agrária, o Movimento por uma Educação do Campo. Estes, para obterem êxito nas lutas, nas reivindicações, num determinado momento atua no meio rural, com ocupações de grandes concentrações de terras, acampamentos etc. e noutro determinado momento atua no meio urbano, mantendo escritórios de organização, ocupando escritórios dos diversos programas do Estado, ou ainda, Assembleias Legislativas e Congressos, passeatas etc. porque é nos centros urbanos que conseguem atrair a atenção da sociedade. Caldart (2004, p. 46 – 47), afirma que:

[...] aprovado no seu III Congresso Nacional de julho de 1995: Reforma Agrária: uma luta de todos! Abrir-se à sociedade quis dizer especificamente

levar a Reforma Agrária para as cidades, a partir de uma compreensão de que, embora ela seja uma luta a ser conduzida pelos próprios trabalhadores da terra, é também uma luta que diz respeito ao conjunto da sociedade e por esta deve ser assumida. *Reforma Agrária, uma luta que se faz no campo, mas que se decide na cidade.* (grifos meus)

Com certeza conquistas foram alcançadas, mas qual a análise possível das ações do Movimento por uma Educação do Campo?

Há contraposições entre a educação no meio rural e meio urbano? Numa sociedade dividida em classes, a educação se divide em educação da cidade e do campo, do meio rural e do meio urbano? Ou a questão deveria ser outra, há a educação da elite e a educação do trabalhador? A especificidade da educação do trabalhador do meio rural se contrapõe à especificidade do trabalhador do meio urbano? São muitas as questões levantadas que requerem estudo e reflexão.

4.1 Contexto histórico brasileiro

Nesta parte do trabalho são apresentadas de forma sucinta, as políticas públicas/estatais e privadas acerca do uso, da posse e da propriedade da terra e da Educação Rural no Brasil, ou seja, as ações voltadas para a educação na zona rural, no campo.

Destaca-se aqui, por meio desta apresentação, os variados movimentos das classes dominantes e das classes dominadas, que de forma organizada ou não, moldaram a disputa da terra e, no caso, a propriedade rural e a atuação do Estado enquanto mediador entre as classes, para a reprodução das relações sociais hegemônicas e a educação enquanto Aparelho de Estado. Como afirmam Marx e Engels (1980, p. 35),

A produção da vida, tanto a própria através do trabalho como a alheia através da procriação, surge-nos agora como uma relação dupla: por um lado como uma relação natural e, por outro, como uma relação social _ social no sentido de acção conjugada de vários indivíduos, não importa em que condições, de que maneira e com que objetivo. Segue-se que um determinado modo de produção ou estágio de desenvolvimento industrial se encontram permanentemente ligados a um modo de cooperação ou a um estado social determinados, e que esse modo de cooperação é ele mesmo uma ‘força produtiva’; segue-se igualmente que o conjunto das forças produtivas acessíveis aos homens determina o estado social e que se deve consequentemente estudar e elaborar a ‘história dos homens’ em estreita correlação com a história da indústria e das trocas.

No Brasil primitivo, pré-colonial, Saviani (2007) afirma que os indígenas viviam em condições semelhantes ao comunismo primitivo, ou seja, sem estrutura de classes sociais e com uma economia natural e de subsistência e a educação coincidia com as suas próprias práticas.

Antes de seu “descobrimento” e até 1549, o Brasil não teve nenhuma política educacional porque não houve até então uma política organizada, sistematizada de colonização de sucesso. Nesse ano, 1549, chega ao país o primeiro governador geral, Tomé de Sousa, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas que se ocupariam da educação dos indígenas principalmente, através da catequese, com o objetivo de ocupar e colonizar o território e aculturar os nativos. Assim, conforme Saviani (2007, p. 29),

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

A colonização do país se deu a partir das terras litorâneas, em direção ao interior. Eram vilas que iam se constituindo, onde não podia faltar uma igreja católica e demais aparelhos repressores como a prisão e o pelourinho (SUZUKI, 2007). Para os jesuítas a civilização correspondia à religião católica, logo, a educação era toda pautada nos princípios da ordem religiosa:

[...] para os teólogos, a sua própria religião é considerada obra de Deus, ao passo que a religião dos outros é obra dos homens, para os jesuítas a religião católica era considerada obra de Deus, enquanto as religiões dos índios e dos negros vindos da África eram obra do demônio. Eis como se cumpriu, pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador. (SAVIANI, 2007, p. 47)

No período de 1549 a 1822 o modelo econômico para a colônia até a Independência (em 1822), era o agrário exportador, fundado na grande propriedade e com força de trabalho escrava. Os donos de terra eram a elite e os jesuítas se incumbiam da educação aristocrática dessa elite, que depois terminariam os estudos na Europa e da alfabetização dos filhos dos caciques, enquanto instrumento de catequese e de garantia do domínio português. Aponta Saviani (2007, p. 43):

A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se com o aprendizado do português

(para indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia.

Com a Reforma Pombalina, numa tentativa de modernização de Portugal e independência econômica e política da Inglaterra “Essa era a condição preliminar de seu projeto de cunho mercantilista que implicava, pelo aproveitamento racional da riqueza propiciada pelo ouro do Brasil, a instalação de indústrias e a dinamização do comércio.” (SAVIANI, 2007, p. 81) e ainda, com a expulsão dos jesuítas, começa a atuação de professores leigos, aqueles não mais vinculados diretamente com a igreja católica, apontando para um desenvolvimento de uma pedagogia leiga, baseada no ecletismo, liberalismo e positivismo (SAVIANI, 2007).

Com a vinda da família real, fugida da Europa, em 1808, por conta do bloqueio continental imposto por Napoleão Bonaparte, acentua-se a dicotomia entre meio rural e urbano, porque a corte passa a ser modelo cultural e esta, se estabelece na cidade do Rio de Janeiro. É nesse momento que o Estado assume a educação e organiza uma rede escolar para a educação aristocrática, para a formação de técnicos burocráticos e dos cursos superiores, pois diferentemente de outros países colonizadores, a colônia tornou-se a sede política, assim, necessitava desenvolver um dinamismo político, econômico etc.

Após a proclamação da Independência em 1822, com a necessidade de reestruturação jurídica e administrativa, Dom Pedro I, primeiro Imperador do país, outorgou, em 1824, a Primeira Constituição do Império do Brasil, criando a instrução primária laica (apesar da Religião Católica Apostólica Romana ser declarada a Religião do Império) e gratuita para os cidadãos e escravos libertos e, em 1835, a primeira escola normal, conforme Schaffrath (s/d, s/p),

A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 1835. O Curso Normal criado em 1835 tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio). A partir da criação da escola no Município da Corte, várias Províncias criaram Escolas Normais a fim de formar o quadro docente para suas escolas de ensino primário.

A necessidade do acesso à terra sempre foi uma demanda na história do Brasil, pleiteada por vários segmentos da sociedade. Joaquim Nabuco já defendia a necessidade de

uma reforma agrária, no ano de 1844, porém com a oligarquia¹¹ rural, os privilégios destes, sempre foram mantidos na República Velha, através da Lei de Terras (STEDILE, 2005).

No ano de 1850 é criada a Lei de Terras. No Brasil havia a ideia de unidade do país que deveria ser garantida após a Independência, o que foi realizado com sucesso na “resolução de conflitos pela força, habilidade e esforço dos governantes, no sentido de construir um Estado centralizado” (FAUSTO, 2006, p. 183).

A maioria dos membros da elite era formada com ensino superior, centrada nos estudos jurídicos, fazendo com que se conhecessem, mantivessem contato e a mesma formação, pois as faculdades tanto no país, em São Paulo e Olinda, quanto em Coimbra, Portugal, eram controladas de perto pelo governo. Havia ainda, o fato da exploração da força de trabalho escravista e principalmente, a aproximação com a Inglaterra, monárquica (sendo que o Brasil era o único país monárquico da América do Sul), argumenta Fausto (2006, p. 185),

[...] as principais províncias brasileiras asseveram sua prosperidade no sistema escravista, para se perguntar: como iriam suas elites aventurar-se a uma separação do Império, com o risco de enfrentar sozinhas a poderosa Inglaterra? Quem melhor do que um Império unitário e centralizado para contemporizar na questão do fim do tráfico e encaminhar o problema sem grandes abalos? [...] Podemos considerar assim que, se o escravismo limitou as possibilidades do separatismo, uma elite homogênea soube tirar partido disso, garantindo a integridade territorial do Império.

A exploração da força de trabalho escrava no Brasil começa a ser questionada, pois muitos países já haviam libertado seus escravos e abolido tal forma de exploração. O país resiste, mas inicia sua transformação, visando a imigração, que já se iniciava timidamente, para a substituição da força de trabalho escrava. Para garantir a propriedade, ou melhor, para impedir que tanto escravos libertos quanto imigrantes tivessem acesso à terra, em 1850 é promulgada a Lei de Terras, conforme apresenta Fausto, 2006, p. 196 – 197):

A Lei de Terras foi concebida como uma forma de evitar o acesso à propriedade de terra por parte de futuros imigrantes. Ela estabelecia, por exemplo, que as terras públicas deveriam ser vendidas por um preço suficientemente elevado para afastar posseiros e imigrantes pobres. Estrangeiros que tivessem passagens financiadas para vir ao Brasil ficavam proibidos de adquirir terras, antes de três anos após a chegada. Em resumo, os grandes fazendeiros queriam atrair imigrantes para começar a substituir a

¹¹ *Oligarquia* é uma palavra grega que significa governo de poucas pessoas, pertencentes a uma classe ou uma família. De fato, embora a aparência de organização do país fosse liberal, na prática o poder foi controlado por um reduzido grupo de políticos em cada Estado (FAUSTO, 2006, p. 261) (grifo do autor).

mão-de-obra escrava, tratando de evitar que logo eles se convertessem em proprietários. Mas a grande imigração estava distante.

Após a Guerra do Paraguai, o Império sofria com a falta de apoio interno e, mesmo não ocorrendo revoltas de escravos, começou a tomar medidas para acabar com a exploração de trabalho escravo. Já havia o impedimento do tráfico de escravos, monitorado pela Inglaterra que declarou os navios negreiros no mesmo patamar de marginalidade como os navios piratas, podendo inclusive serem atacados ou confiscados e a Lei do Ventre Livre, que tornava livres os nascidos após 1871 (FAUSTO, 2006).

A classe social dominante que era resistente ao fim da exploração escrava não aceitava o movimento do governo, mas diante dos fatos, preferia libertar seus escravos de forma individual para assim torná-los subservientes (FAUSTO, 2006), ou seja, libertava seus escravos como uma aparente ação benevolente, individual, tornando-os parceiros, deixando-os como se estivessem em dívida com o próprio senhor escravagista. Em 1888 é declarada a Abolição da Escravatura e com a imigração de trabalhadores europeus e asiáticos, de várias formas a população negra foi integrada ou não, à sociedade, desenvolvendo uma profunda desigualdade social, conforme afirma Fausto (2006, p. 221),

Apesar das variações de acordo com as diferentes regiões do país, a abolição da escravatura não eliminou o problema do negro. A opção pelo trabalhador imigrante, nas áreas regionais mais dinâmicas da economia, e as escassas oportunidades abertas ao ex-escravo, em outras áreas, resultaram em profunda desigualdade social da população negra. Fruto em parte do preconceito, essa desigualdade acabou por reforçar o próprio preconceito contra o negro. Sobretudo nas regiões de forte imigração, ele foi considerado um ser inferior, perigoso, vadio e propenso ao crime; mas útil quando subserviente.

No período escravista havia dois modos de produção com duas formas de propriedade: o modo de produção escravista colonial com a propriedade latifundiária e o modo de produção dos pequenos agricultores (que não possuíam escravos) com pequena porção de terra, sitiantes posseiros etc. (GORENDER, 2013). Com o fim da escravidão, o latifundiário não necessitava mais comprar a força de trabalho, o escravo, desta maneira, o domínio econômico deixa de ser a propriedade escrava e passa a ser o domínio da terra, “o fundamental para o domínio econômico passou a ser o domínio da terra. A terra passou a ter um preço importante. Dominar a terra passou a significar dominar a própria economia” (GORENDER, 2013, p. 31).

O grande fazendeiro necessitava de muita força de trabalho, um exército de reserva para o campo, o que no Brasil não havia, por isso o início das imigrações. Por outro lado, o grande senhor de terras não tinha condições de remunerar monetariamente, pagar em dinheiro os trabalhadores, pois o capital estava escasso e ainda elevaria os salários e os ciclos de colheita eram anuais do café e da cana, mas havia terra. Assim, surgem diversas formas de contratação e de remuneração, que Jacob Gorender (2013, p. 34) chama de “formas camponesas dependentes”, desta maneira relata:

Sendo o capital escasso, como era logo depois da Abolição e nos decênios seguintes, não podendo pagar os trabalhadores com uma remuneração inteiramente monetarizada porque, desde logo, elevaria os salários de maneira a torná-los inviáveis (inviáveis para eles, fazendeiros) e tendo que fixar em certo grau esses trabalhadores dentro da plantagem, pois não existia exército rural de reserva já constituído, os plantadores de cana e café poderiam usar como forma de pagamento parcial, porém substancial, o que para eles era abundante ou superabundante: a terra. Isso eles tinham de sobra: o capital era escasso, mas terra havia de sobra. Daí a concessão de lotes de terra ou de direito do cultivo intercalar de gêneros de subsistência entre fileiras do cafezal, o que era muito comum na agricultura de São Paulo.

O final do século XIX e o início do século XX são marcados por intensa imigração ao país, para suprir a lacuna de força de trabalho ocasionada pela abolição da escravatura. A maioria dos imigrantes vai para o campo e, sem escolas, começam a educar as suas crianças. Mas o governo se preocupa com a possibilidade de uma educação que estreitasse os imigrantes com as nações de origem, dessa forma, com a necessidade de aculturação, mais escolas são construídas para atender os filhos dos imigrantes. Assim apresentam Bavaresco e Rauber (2014, p. 86),

[...] os governantes brasileiros sentiram a necessidade de estreitar os laços dos imigrantes com o Brasil. Com a pouca oferta de escolas, estes estavam educando as crianças conforme as suas origens e tradições europeias. Então, para estreitar os laços dos imigrantes e principalmente das crianças e jovens com o Brasil, foram criadas mais escolas; nelas, procuravam educar os alunos conforme os costumes locais, distanciando os laços de origem.

A Primeira República, no período de 1889 a 1930, é apontada a monocultura do café, a grande concentração de terra, a pobreza acentuada e a consolidação do poder oligárquico, como características econômicas. Também nesse período inicia-se um alinhamento político com os Estados Unidos da América, por ter se tornado república e, posteriormente, a divisão do mundo entre o bloco socialista e o capitalista, após a Revolução Russa de 1917, que ocorreu durante a Primeira Guerra Mundial, iniciada em 1914.

Na Constituição Republicana de 1891, a educação primária passa a ser de competência dos Estados e os cursos superiores passam ser de competência da União. Com o condicionamento da alfabetização para o exercício de votar e o desenvolvimento do preconceito aos analfabetos, entidades civis, clubes e associações passam a oferecer cursos de instrução gratuitos e noturnos aos adultos, pois os índices de analfabetismo eram enormes, além do interesse eleitoreiro.

Nesse momento, no Brasil, acontece o embate político entre o modelo agrário exportador e o urbano industrial, o Federalismo¹² e a formação dos Estados e Municípios e início do movimento migratório do meio rural para o meio urbano, com o desenvolvimento da industrialização. Acontecem a Revolta de Canudos¹³, o Contestado¹⁴ e o desenvolvimento do Cangaço no meio rural, bem como a Revolta da Vacina e da Chibata no meio urbano.

No século XIX foi pensada a criação de um sistema nacional de educação enquanto forma de organização prática, com normas e objetivos comuns e uma ampla rede escolas, porém a ideia nunca se concretizou, pois requeria grande investimento financeiro, conforme assinala Saviani (2007, p. 166 – 167),

A sua implantação requeria, pois, preliminarmente, determinadas condições materiais dependentes de significativo investimento financeiro. Emerge, assim, uma primeira hipótese explicativa das dificuldades para a realização da idéia de sistema nacional de ensino no Brasil do século XIX: as condições materiais precárias decorrentes do insuficiente financiamento do ensino.

Do final do século XIX até 1930, o Brasil era um país que tinha a agricultura como principal economia, mas a indústria passou a se desenvolver rapidamente (FAUSTO, 2006). Com o desenvolvimento da industrialização, houve o aumento da migração, o êxodo rural e o rápido crescimento populacional das cidades, principalmente da cidade de São Paulo, bem como a imigração espontânea¹⁵ para a cidade.

Como fruto desse contexto, iniciam as lutas operárias nas cidades, através das greves e manifestações, por conta das péssimas condições sociais e de exploração dos trabalhadores.

¹² Opunham-se, de um lado, os republicanos históricos, adeptos do positivismo, organizados no Partido Republicano Rio-grandense (PRR), e, de outro lado, os liberais. Em março de 1892, estes fundaram o Partido Federalista, [...] o partido defendia a revogação da Constituição estadual baseada nas idéias positivistas e a instauração de um governo parlamentar (FAUSTO, 2006, p. 255).

¹³ Um dos primeiros movimentos sociais do campo que combinaram conteúdo religioso com carência social, no sertão da Bahia, que em agosto de 1897, depois de quase dois meses de luta “seus defensores morreram em combate e, quando prisioneiros, foram degolados” (FAUSTO, 2006, p. 258).

¹⁴ Movimento social que surgiu em 1911, entre Paraná e Santa Catarina, com trabalhadores rurais expulsos da terra e demais desempregados, que combinaram conteúdo religioso com carência social. “Os rebeldes foram liquidados em 1915” (FAUSTO, 2006, p. 296).

¹⁵ [...] imigração espontânea, não subsidiada, pois o auxílio governamental brasileiro só era fornecido a quem fosse encaminhado para as fazendas (FAUSTO, 2006, p. 279).

Com o agravamento dos problemas sociais, é desenvolvida uma preocupação sanitária e a ideia da educação enquanto instrumento para sanar as questões sociais. E, no meio rural, foram realizadas muitas greves por conta das formas de contratação e condições de trabalho, que não atendiam os anseios dos trabalhadores. A educação também era concebida como um instrumento de contenção da migração e, para isso, começam as primeiras construções de escolas primárias no meio rural.

Em 1922 é fundado o PCB, que estabelece fortes laços com os trabalhadores do campo, organizando e criando movimentos que se destacaram no cenário nacional, como a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e as Ligas Camponesas (BOTIGLIERI; CASSIN, 2011).

Na República Populista, de 1930 a 1945, há um enfraquecimento do grupo agrário, principalmente após a crise de 1929, com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, dificultando o comércio internacional de produtos manufaturados. Com o governo de Getúlio Vargas acontece a aceleração da industrialização que acentuou ainda mais a urbanização, pois o próprio país passa a produzir para o mercado interno, criando assim, a necessidade de uma nova educação, voltada para a qualificação necessária às indústrias.

Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde, como forma de centralização da educação, tendo a frente da pasta um integrante do movimento da Escola Nova¹⁶, que como uma das primeiras medidas, decreta o ensino religioso católico como obrigatório. Com a Constituição de 1934, a educação é reconhecida como dever do Estado, gratuita para o ensino primário, de ensino religioso facultativo, de frequência obrigatória e a ainda, a necessidade de financiamento da educação para o meio rural, como afirma Fausto (2006, p. 337):

[...] o Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, mas sem envolver uma grande mobilização da sociedade; sem promover também uma formação escolar totalitária que abrangesse todos os aspectos do universo cultural. Mesmo no curso da ditadura do Estado Novo (1937 – 1945), a educação esteve impregnada de uma mistura de valores hierárquicos, de conservadorismo nascido da influência católica, sem tomar a forma de uma doutrinação fascista.

Em 1932 acontece o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e com a Constituição de 1937, que proporcionou a Getúlio Vargas, presidente, governar por meio de decretos. Assim, por meio de decretos-leis foram promulgadas as leis orgânicas do ensino, conhecida como Reformas Capanema, quando o ensino gratuito é garantido apenas a quem comprovasse a carência de recursos, enquanto dever do Estado, mantendo um dualismo na educação: a

¹⁶ Movimento educacional com ênfase nos aspectos psicológicos e afetivos da aprendizagem (SILVA, 2004).

educação profissionalizante aos trabalhadores, ao povo e a educação para a elite, que proporcionaria o acesso ao ensino superior, como apresenta Saviani (2006, p. 269),

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vincula estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social.

Gustavo Capanema criou, em 1938, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) com o Fundo Nacional do Ensino Primário que propiciou a construção de escolas rurais com educação infantil e de adultos e a qualificação de professores rurais, a partir de 1942. Ainda, no Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), promulgou leis de ensino conhecidas como Reformas Capanema (Leis Orgânicas do Ensino, 1942-1945), com oito decretos-leis que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); a Lei Orgânica do Ensino Industrial; a Lei Orgânica do Ensino Secundário; a Lei Orgânica do Ensino Comercial; a Lei Orgânica do Ensino Primário; a Lei Orgânica do Ensino Normal; a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e por fim, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Diferentemente da indústria e do comércio. Chama a atenção que, neste momento, não foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola ou Rural, o que hoje é chamado de Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que somente será criado em 1993.

No período democrático, que acontece de 1945 a 1964, é desenvolvido o modelo desenvolvimentista industrial. Saviani (2007, p. 311), expõe,

Diferentemente, portanto, do que ocorrera na década de 1920, o nacionalismo desenvolvimentista assumiu conotações de uma ideologia de esquerda. Até o breve governo de Jânio Quadros, portanto, até 1961, a visão ideológica caracterizava-se predominantemente como progressista, industrialista, modernizadora, correspondente, portanto, a uma burguesia que se queria esclarecida. A partir de 1962, a coloração da esquerda tendeu a radicalizar-se, acenando com a possibilidade de ruptura com a ordem burguesa. [...]

O clima do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação.

Na Constituição de 1946, a educação passa a ser considerada um direito de todos, além de gratuita e laica, porém a educação rural ainda se mantém sob responsabilidade de empresas (políticas privadas). Nesse período são acentuadas as ideias do escolanovismo com o

Manifesto dos Pioneiros de 1932, do otimismo pedagógico¹⁷ e o modelo difusionista¹⁸ da extensão rural, na educação, assim explica Silva (2004, p. 18) em nota de rodapé, em seu texto:

A ordem era de que as principais iniciativas fossem vinculadas ao setor rural, no propósito de torná-lo um setor mais produtivo e integrado a indústria. A ordem vinha dos Estados Unidos que, pelas consequências da Segunda Guerra Mundial, promovia através de suas agências, o extensionismo agrícola¹⁹, como forma dos países latino-americanos assegurarem alimentos e matéria prima.

Na década de 1950, movimentos importantes em contraposição à subordinação da agricultura à indústria são criados. Em 1960 surge o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) no Vale do Rio Pardo, no município de Encruzilhada do Sul, no Rio Grande do Sul, como resposta à reintegração de posse de 1800 hectares, habitado por 300 famílias há mais de 40 anos, que teve o apoio do governador Leonel Brizola e foi desativado na ditadura civil-militar com muitos de seus militantes presos, torturados e exilados.

Em 1954, em São Paulo, foi fundada a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), pelo militante do PCB, Lyndolpho Silva, para a organização dos trabalhadores do campo, criando associações que na década de 1960 se tornaram sindicatos que passaram a compor, após a criação em 1963, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG). A ULTAB foi extinta em 1964, também pelo golpe civil-militar, que perseguiu, prendeu e torturou seus militantes.

Surgem as Ligas Camponesas nos estados de Pernambuco e Paraíba, em 1955 e depois, por todo o país. Eram associações de trabalhadores rurais que se ajudavam mutuamente, tanto na lida da terra quanto na assistência jurídica, médica e de autodefesa. Tinham grande influência do PCB e na década de 1960 chegaram a se organizar em comitês regionais em vários estados, sendo sucumbidas com o Golpe Civil-Militar, tendo seus militantes o mesmo destino que os demais militantes de outras organizações: prisão, tortura,

¹⁷ A ideia de que a escolarização é a alternativa para que o indivíduo supere as questões sociais (SILVA, 2004).

¹⁸ Relativo a difusionismo: teoria segundo a qual um elemento cultural é a maior força da inovação e mudança transmitida de um povo a outro ou irradiada de grandes centros para determinadas áreas sob sua influência (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1039).

¹⁹ Desenvolvimento de assistência técnica para a produção agrícola. Outro dispositivo legal que instituía ações de caráter extensionista foi o Decreto-Lei no 7.449, de 9 de abril de 1945, que dispôs sobre a organização da vida rural. Este Decreto, do Presidente Vargas, foi uma tentativa de tutela pelo Estado do processo de organização dos produtores rurais, ao obrigar cada município a possuir uma associação rural, composta de proprietários de estabelecimentos rurais. Em último caso, se ainda não inexistisse associação no município, caberia ao prefeito promover a sua criação, que deveria ser oficialmente reconhecida pelo Ministério da Agricultura. As associações municipais se organizariam em sociedades rurais, uma em cada estado, e estas na União Rural Brasileira, como órgãos técnicos e consultivos do governo federal (PEIXOTO, 2008, p. 16).

perseguição, exílio e morte. Como se tratava de um golpe militar de Estado, porém apoiado por demais instituições civis e frações das classes dominantes, Oikawa (2011, p. 102) relata, “Gregório Bezerra confirma em suas memórias que as Ligas Camponesas [...] utilizavam sempre nomes de santos como forma de se protegerem da perseguição dos latifundiários, da reação governamental e da própria Igreja”.

Sobre esses movimentos sociais do campo, aponta Bezerra Neto (1999, p. 11),

Com exceção das ULTABs, que pretendiam formar um movimento nacional de trabalhadores na agricultura, os demais movimentos tiveram um caráter regional, pois não conseguiam criar condições fora de seus Estados de origem para sua organização, o que dificultava o aprofundamento das lutas em defesa da R.A. ou de qualquer outra reforma desejada por seus propositores. Essas lutas destacaram-se basicamente pela defesa de uma R.A. que reivindicava a redistribuição (sic) da terra, ao mesmo tempo em que visava quebrar a espinha dorsal do sistema fundiário nacional.

Em 1952 acontece a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que iria durar até 1963, propondo a formação de Centros Sociais de Comunidade e o desenvolvimento de uma educação comunitária e, em paralelo foi desenvolvida a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), já iniciada em 1947, para atender às políticas da UNESCO, de forma aligeirada e também voltada para as práticas comunitárias, como descreve Ventura (s/d, s/p),

Na prática, ocorria uma alfabetização em três meses e o curso primário em dois períodos de sete meses; no período seguinte as ações voltavam-se para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional. Pretendia-se estimular o desenvolvimento social e econômico, através de um processo educativo que supostamente poderia promover a melhoria das condições de vida da população.

No ano de 1955 foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros para assessorar o Estado.

Com o modelo desenvolvimentista industrial, principalmente com o Programa de Metas²⁰, implementado pelo governo de Juscelino Kubitschek, o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro cresceu mais que três vezes, comparado aos demais países da América Latina (FAUSTO, 2006), quando cresceu, principalmente, o setor industrial. Diante deste cenário, o país sofreu com grande migração do meio rural para os grandes centros urbanos. Com as dificuldades encontradas no campo, os trabalhadores rurais migram para as cidades na esperança de melhores condições de trabalho, porém ao se depararem com as dificuldades das

²⁰ A política econômica de Juscelino foi definida no Programa de Metas. Ele abrangia 31 objetivos, distribuídos em seis grandes grupos: energia, transportes, alimentação, indústrias de base, educação e a construção de Brasília, chamada de meta-síntese (FAUSTO, 2006, p. 425).

idades que não estavam preparadas para receberem essa população, muitos vão para a periferia, formando favelas. Como o número de migrantes era demasiado grande e a formação de favelas, logo chamou a atenção das classes dominantes e, por conseguinte, do Estado, que para tentar conter o êxodo rural, desenvolveu algumas políticas públicas/estatais. Uma das políticas desenvolvidas foi a de construir escolas no campo, num otimismo pedagógico, acreditando que o trabalhador do campo sabendo ler, escrever e fazendo algumas contas pudesse encontrar no meio rural seu próprio sustento, permanecendo no campo e, assim, evitaria os atuais problemas urbanos. Para conter esse movimento migratório, segundo Bavaresco e Rauber (2014, p. 87),

Uma das saídas encontradas pelo Estado para conter esse fluxo migratório e atender ao pedido da elite brasileira preocupada com o crescimento das favelas, foi a instalação de novas escolas e projetos voltados ao campo, para que o campesino encontrasse ali o seu sustento. Mais uma vez, a educação voltada para o campo foi instaurada para evitar futuros problemas ao Estado, porém, não havia a intenção de estabelecer uma educação de qualidade para valorizar as crianças e jovens do campo.

Em 1961 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) com a educação concebida como formadora de força de trabalho para a indústria. E ainda, nesse período, surgem os movimentos de educação popular com a intenção de alfabetizar os jovens e adultos como meio de emancipação popular e superação da marginalização, pois era atribuída à população analfabeta ou não-escolarizada, o atraso econômico do país. É na década de 1960 que se acentua a Educação Popular, com a ideia de que através do processo educativo a população se conscientizasse politicamente e pudesse intervir em seu meio, transformando-o. Ventura (s/d, s/p) afirma,

Ao lado de práticas pedagógicas baseadas no entendimento de que o processo educativo deve suprir a não-escolarização na idade considerada própria e diminuir a suposta marginalização cultural da população – que, em grande parte, seria responsável pelo atraso econômico do País –, cresce uma concepção onde o processo educativo é visto como emancipador, na medida em que pode promover a conscientização política dos setores populares e incentivar a sua organização e autonomia, engajando-os num projeto de transformação social. Essa compreensão político-pedagógica da educação das classes populares se concretiza principalmente no início da década de 1960, em experiências de Educação Popular.

De modo geral, podemos afirmar que coexistem nessa época duas concepções distintas de educação: uma que concebia a educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas na sociedade brasileira; e outra que a entendia como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços.

Com a renúncia de Jânio Quadros em 1961, após sete meses de governo, sucedido por João Goulart, é criada uma instabilidade política que culmina no Golpe Civil-Militar de 1964, instaurando uma ditadura militar (1964-1985), com um forte controle ideológico através do Conselho Nacional de Segurança (CNS) e o Sistema Nacional de Informação (SNI), impedindo as organizações políticas de esquerda e os movimentos sociais de esquerda, com perseguições, sob torturas física e psicológica, mortes e exílio.

O Estatuto do Trabalhador Rural, que num grande debate que ultrapassou o Congresso Nacional e que envolveu toda a sociedade, criou uma regulamentação pública das relações de trabalho nas atividades agrícolas, principal transformação provocada pela modernização da agricultura, garantindo oito horas de jornada de trabalho diária, salário mínimo, estabilidade no emprego, repouso e férias remuneradas, carteira profissional específica, autorização para a organização de Sindicatos Rurais, a criação de um fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural (WANDERLEY, 2011), entre outros e definindo o trabalhador rural e o empregador rural, como expressa a Lei 4214 de 02 de março de 1963,

Art. 2º Trabalhador rural para os efeitos desta é toda pessoa física que presta serviços a empregador rural, em propriedade rural ou prédio rústico, mediante salário pago em dinheiro ou in natura, ou parte in natura e parte em dinheiro.

Art. 3º Considera-se empregador rural, para os efeitos desta lei, a pessoa física ou jurídica, proprietário ou não, que explore atividades agrícolas, pastoris ou na indústria rural, em caráter temporário ou permanente, diretamente ou através de prepostos.

§ 1º Considera-se indústria rural, para os efeitos desta lei, a atividade industrial exercida em qualquer estabelecimento rural não compreendido na Consolidação das Leis do Trabalho.

Porém, em 1973 a Lei foi revogada, após muitas emendas e vetos e, apenas com a Constituição de 1988, a igualdade de direitos entre os trabalhadores rurais e urbanos foi alcançada (WANDERLEY, 2011).

No governo da Ditadura Civil-Militar, o então Presidente da República, o Marechal Humberto Castelo Branco, em 30 de novembro de 1964, instituiu o Estatuto da Terra (Lei 4504/64), sem passar pelo Congresso Nacional, com a promessa de fazer a reforma agrária e desenvolver a agricultura. Eram ações para conter o descontentamento no meio rural e evitar novos movimentos, já que as Ligas estavam sendo dizimadas. Ainda pensava-se que para desenvolver o país seria necessário o desenvolvimento da indústria nacional e a distribuição de renda, é um movimento contraditório para o momento, pois a correlação de forças, à época,

era de união entre militares, latifundiários, burguesia nacional e capital estrangeiro (STEDILE, 2005). Para atender ao Estatuto da Terra é criado o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), para viabilizar a reforma agrária e também os projetos de colonização, principalmente, na região amazônica. Para isso, é criado o Projeto Integrado de Colonização (PIC) que fornecia assistência técnica e financiamento e o Projeto de Assentamento (PA) que demarcava terras e fornecia a documentação necessária às famílias.

Por ter sido promulgada na Ditadura Civil-Militar, o texto do Estatuto da Terra foi considerado progressista, principalmente por ser um momento de cruel perseguição aos movimentos que defendiam a reforma agrária, inaugurando uma política agrária, ao instituir, como aponta Stedile, 2005, p. 147 – 148:

- a) Cadastro de todas as propriedades de terra no país;
- b) Criou um organismo público federal – Ibra – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária – encarregado do cadastro das propriedades de terras. O Ibra, em sua evolução veio a ser o que hoje é o Incra – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
- c) Criou o instituto da desapropriação pelo Estado daquelas propriedades que subutilizavam seu potencial produtivo. E portanto, rompeu com o direito absoluto a propriedade da terra, a condicionou a propriedade a utilização social. E deu poderes ao Estado para intervir em nome da sociedade.
- d) Uma classificação geral para todas as propriedades, baseadas em critérios de tamanho, utilização e capacidade de produção. Por esses critérios seriam considerados minifúndios aquelas propriedades que por sua condição (de tamanho ou produção?) não era suficiente para atender às necessidades de progresso das famílias; empresas rurais, seriam aquelas propriedades consideradas ideais, cuja produção gerava lucro e proporcionava o progresso de seus proprietários; latifúndio seriam todas as propriedades mal utilizadas, atrasadas. E dentro do latifúndio subdividiu em latifúndios por exploração, medido por sua produção e produtividade. E latifúndio por extensão, que designava todas as propriedades a partir de determinado tamanho, independentemente do grau de aproveitamento das terras.
- e) A desapropriação para fins de reforma agrária de todas as propriedades classificadas como minifúndio, visando ao reagrupamento da área; e das propriedades classificadas como latifúndio, objetivando a distribuição de terras.
- f) Critérios de pagamento da área desapropriada: em dinheiro, apenas as benfeitorias, por ser resultado do trabalho. Terra nua, pagamento em Títulos da Dívida Pública, resgatáveis em vinte anos.
- g) A obrigatoriedade do pagamento do ITR – Imposto Territorial Rural, que até então não existia, e destinava esses recursos para o programa de reforma agrária.
- h) O conceito e a possibilidade de formação de cooperativas – forma coletiva de organização da propriedade da terra e da produção nas áreas reformadas.

No ano de 1967 é instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com uma logística militar, que a partir de 1970 abrange todo o país, para diminuir os altos índices de analfabetismo de adultos no país, mas que não apresentou grandes resultados e os dados foram maquiados pela Ditadura Civil-Militar, além de ser um instrumento de controle ideológico sobre a população. Este programa oferecia alfabetização e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (VENTURA, s/d, s/p).

No ano seguinte é criado o Projeto Rondon, com ações assistencialistas realizadas por estudantes do Ensino Superior, no interior do país, principalmente na Amazônia brasileira.

Em 1975 surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT) da igreja católica, “criou-se assim no campo uma situação curiosa em que a política assistencialista do governo favoreceu a emergência de um atuante movimento social” (FAUSTO, 2006, p. 498). A luta pela posse da terra se ampliou, chamando a atenção para o campo, como o episódio da greve dos canavieiros em Pernambuco, em 1979.

Em 1978 começa a rearticulação do movimento operário, assim, movimento sindical, de esquerda, ressurge de formas independentes do Estado. Esse movimento se concentrou no ABC²¹ paulista, contando com a abertura política iniciada no governo do General Ernesto Geisel e o anúncio de que o governo havia maquiado os índices oficiais de inflação, ocasionando perdas nos reajustes de salário. Então, o Sindicato de São Bernardo e Diadema iniciou uma campanha para a devida correção salarial, culminando num grande movimento grevista. Dessa maneira descreve Fausto (2006, p. 499), sobre o surgimento de um novo sindicalismo:

Ele nasceu a partir do trabalho dos organizadores, em que se destacaram lideranças operárias, em vários casos ligadas à Igreja. Tiveram também papel importante os advogados sindicais. A aparição do movimento operário à luz do dia relacionou-se ainda ao clima criado pela abertura política, embora a abertura tenha demorado muito tempo para se estender às manifestações coletivas dos trabalhadores.

Nesse período surge o movimento pela Anistia dos perseguidos e exilados políticos pela Ditadura Civil-Militar. Dando continuidade à abertura política, em 28 de agosto de 1979 é aprovada a Lei de Anistia, promulgada pelo Presidente da República, o General João Figueiredo, porém anistiando também os crimes do Governo Civil-Militar “Ao anistiar ‘crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação

²¹ Região que compõem as cidades de Santo André, São Bernardo e São Caetano do Sul, no Estado de São Paulo.

política’, a lei abrangia também os responsáveis pela prática da tortura” (FAUSTO, 2006, 504). Assim determina a Lei 69883/79,

Art. 1º *É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares*

§ 1º - Consideram-se conexos, para efeito deste artigo, os crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política (grifos meus).

Também no final dos anos de 1970 a educação brasileira recebe ajuda internacional pelo acordo Ministério da Educação e Cultura – Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional (MEC-USAID), deste modo há uma expansão significativa do Ensino de Nível Médio e a criação da Fundação Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE).

No processo de redemocratização, de 1980 a 2000, os movimentos por reformas políticas se desenvolveram com a crise da Ditadura Civil-Militar, inicialmente no governo do General Ernesto Geisel e, posteriormente, no governo do General João Figueiredo. Entre 1979 e 1983, o meio rural passou por uma eclosão de lutas pela terra em todo o território nacional (STEDILE, 2005). No campo sindical duas centrais se formaram: a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Central Geral dos Trabalhadores (CGT), em 1983.

Também neste mesmo ano, 1983, o Partido dos Trabalhadores (PT) priorizou promover uma campanha por eleições diretas para a Presidência da República (Campanha intitulada Diretas Já), inclusive compondo com outros partidos uma frente.

O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) também lança campanha própria neste sentido, mas depois as campanhas se unificam culminando num comício na Praça da Sé, em São Paulo, com grande repercussão, tornando-se quase unanimidade nacional. Para se concretizar o almejado, necessitava uma alteração constitucional, o que não aconteceu, sendo derrotada a emenda, conhecida pelo nome do Deputado Federal, filiado ao PMDB, mas que anteriormente militou no Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR8), pelo Mato Grosso, que a propôs, a Emenda Dante de Oliveira (FAUSTO, 2006).

Na Ditadura Civil-Militar o presidente da república era escolhido por um Colégio Eleitoral e, embora os militares tivessem um grande peso na escolha dos candidatos no processo eleitoral, Paulo Maluf que já havia sido governador de São Paulo (pela Aliança

Renovadora Nacional – ARENA, partido de apoio ao Governo Civil-Militar que, com a abertura política, passa a ser o PP - Partido Progressista), por indicação do Governo Civil-Militar, e que não era militar, consegue lançar sua candidatura a presidente. Num acordo entre o PMDB e o PFL (Partido da Frente Liberal), partido que surge por uma dissidência do PP que apoia Maluf, é lançada a chapa Tancredo Neves – José Sarney para a presidência, que vence, mesmo com a abstenção do PT, porém Tancredo morre e não assume. Em maio de 1985, foi restabelecido voto direto para a Presidência da República, bem como o direito dos analfabetos de votarem e ainda a legalização de partidos, podendo sair da ilegalidade o PCB e o PC do B (FAUSTO, 2006). Em 1985 aconteceram eleições diretas para os municípios e, em 1986 houve eleição direta para os governos de Estado e para a Assembleia Nacional Constituinte, culminando na Constituição Federal de 1988. Apresenta Fausto (2006, p. 524 – 525):

O texto da Constituição, muito criticado por entrar em assuntos que tecnicamente não são de natureza constitucional, refletiu as pressões dos diferentes grupos da sociedade. As grandes empresas, os militares, os sindicalistas etc. procuraram introduzir no texto normas que atendessem a seus interesses ou se harmonizassem com suas concepções. Em um país cujas leis valem pouco, os vários grupos trataram assim de fixar o máximo de regras no texto constitucional, como uma espécie de maior garantia de seu cumprimento.

A luta pelas diversas forças de oposição contra a Ditadura Civil-Militar representou troca da luta de classes pela luta contra a estrutura, o Estado, esqueceu-se de que era uma ditadura burguesa, com a complexidade do capital, que com suas crises, camuflou a luta de classes. Com o fim da ditadura, na defesa da democracia burguesa, com as campanhas a nível nacional, eram todos com o mesmo interesse nacional, caracterizando o que Poulantzas chama de Povo-Nação. As eleições se tornaram o alvo e, a prioridade de atuação, era a da ação parlamentar (OLIVEIRA, 2008).

No período de transição, de abertura política, fez com que a Constituição de 1988 marcasse o fim dos vestígios formais da ditadura, porém assevera Fausto (2006, p. 527),

A transição brasileira teve como a espanhola a vantagem de não provocar grandes abalos sociais. Mas teve também a desvantagem de não colocar em questão problemas que iam muito além da garantia de direitos políticos à população. Seria inadequado dizer que esses problemas nasceram com o regime autoritário. A desigualdade de oportunidades, a ausência de instituições do Estado confiáveis e abertas aos cidadãos, a corrupção, o clientelismo são males arraigados no Brasil. Certamente, esses males não seriam curados da noite para o dia, mas poderiam começar a ser enfrentados no momento crucial da transição.

Com a transição para a democracia burguesa, a desestruturação de movimentos e partidos ideológicos de esquerda e a centralidade da ação parlamentar, surge na década de 1980, um novo tipo de movimento social e sindical, calcado mais no imediato, nos direitos, distanciando-se das teorias marxistas ou anarquistas, característica destes movimentos na década de 1920. Os movimentos sociais e sindicais, em sua maioria, se pautaram num ecletismo ideológico, buscando resolver os problemas imediatos, de adaptação ao capitalismo, de melhores condições de vida, de sobrevivência, de defesa e procura dos direitos da democracia burguesa, de um capitalismo solidário e não a sua superação, assinalando assim a conciliação de classes e não a superação das classes. Oliveira (2006, p. 261), assevera,

Assim, o ‘reco da teoria’ significou por parte dos movimentos sociais a perda do referencial vanguardista, inaugurando a inversão do ideário destes, que se antes eram baseados na crítica ao Estado burguês, buscando sua superação, agora passam a pautar-se pela busca de melhores condições de vida das populações, dentro dos marcos deste Estado. A consequência é a aderência e o avanço junto a estes movimentos de teorias que passam a justificar o ideário da busca do consenso com a burguesia e a convivência dentro dos moldes do Estado burguês.

Diante destas mudanças, os Estados Unidos (que tiveram papel fundamental nos Golpes Civil-Militares na América Latina), para manterem sua hegemonia, se posicionaram frente ao processo de democratização que avançava com o fim das Ditaduras Civil-Militares, utilizando um discurso de erradicação do plantio da coca e do combate ao narcotráfico, desenvolvem a militarização da América Latina, com instalações de bases militares norte-americanas. A chamada “guerra preventiva” é desenvolvida entre os anos de 1990 a 2000 (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Em 1984 é criado o MST, fruto das lutas pela terra reiniciadas nos anos de 1970. Sua fundação ocorreu no Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem-Terra, em Cascavel, no Estado do Paraná. Até hoje é um dos principais movimentos sociais organizados no país. Tendo a Reforma Agrária como anseio dos trabalhadores, o MST apresentou como objetivos, no ato de sua fundação, conforme Bezerra Neto (1999, p. 26):

- a) garantir trabalho par todos, com a conseqüente distribuição de renda;
- b) produzir alimentação farta, barata e de qualidade para toda a população brasileira, possibilitando segurança alimentar para a sociedade;
- c) garantir o bem estar social e a melhoria das condições a todos os brasileiros. De maneira especial aos trabalhadores e, prioritariamente, aos mais pobres;
- d) buscar permanentemente a justiça social, a igualdade de direitos em todos os aspectos: econômico, político, social, cultural e espiritual;

- e) difundir os valores humanistas e socialistas, nas relações entre as pessoas, eliminando-se as práticas de discriminação racial, religiosa e de gênero;
- f) contribuir para a criação de condições objetivas de participação igualitária da mulher na sociedade, respeitando sua qualidade de direitos iguais;
- g) preservar e recuperar os recursos naturais, como solo, águas e florestas de maneira a ter um desenvolvimento auto-sustentável;
- h) implementar a agroindústria e a indústria como fator de desenvolvimento do interior do país.

Ainda sobre o MST, este se estrutura em: Frente de Massa (que organiza e arregimenta trabalhadores para as ocupações); Setor de Produção dos Assentamentos; Setor de Formação; Setor de Educação; Setor de Comunicação e Propaganda; Setor de Finanças e Projetos e defende o uso da terra de três formas, segundo Bezerra Neto (1999, p. 27):

- a) familiar – quando a família toda ou parte dela se envolve no cultivo da lavoura, para dela tirar seus meios de sobrevivência;
- b) associativa – várias famílias se unem para cultivar uma determinada área de terra, tendo em comum a compra e o uso de equipamentos que, embora muitas vezes pertencente a uma determinada família, são postos à disposição da comunidade;
- c) cooperativa – quando as pessoas se organizam para juntas comprarem adubos, óleo diesel e implementos agrícolas a fim de baratear os custos da produção.

Conforme o Decreto 91766/85, o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) é aprovado. Este foi apresentado pelo Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (MIRAD) e aprovado pelo Presidente da República José Sarney, para o período de 1985 a 1989, sendo implementado através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). No texto do documento, apesar de algumas considerações sobre a importância de dar acesso à terra ao trabalhador rural, é nítida a intenção de conter o êxodo rural e traz, em números, o potencial de terra a ser desapropriado para a Reforma Agrária, BRASIL (1985, s/p),

O Estatuto da Terra (Lei nº 4.504) promulgado em 30 de novembro de 1964, definiu a ação governamental, dizendo expressamente ser objetivo da Reforma Agrária (art. 16, caput): "estabelecer um sistema de relações entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra, capaz de promover a justiça social, o progresso e o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do País, com a gradual extinção do minifúndio e do latifúndio".
[...] Aí está o êxodo rural de mais de um milhão de pessoas por ano, para confirmar o agravamento do problema. Para que tão grande excedente populacional pudesse ser absorvido, economicamente, sem agravar a já gramática (sic) situação urbana, deveriam ser gerados atualmente quase quatrocentos mil empregos além dos necessários; ao atendimento das populações já domiciliadas nos centros urbanos. Se esse ritmo de migração

rural-urbana não for significativamente reduzido, mesmo com uma taxa de crescimento de 5% ao ano, o Brasil poderá contar, em 1990, com um contingente (sic) de 11 milhões de desempregados.

O Brasil, entretanto, dispõe de um potencial de 500 milhões de hectares de terras agricultáveis, segundo o levantamento do Projeto Radam-Brasil²². Mas as lavouras ocupam, hoje, apenas cerca de 80 milhões de hectares, incluindo-se aí grandes áreas de descanso no sistema de rotação perdulário. E imóveis classificados como (sic) latifúndios, segundo os critérios do Estatuto da Terra, mantêm cerca de 170 milhões de hectares com "área aproveitável não explorada", de acordo com os próprios declarantes. Deve-se assinalar, aqui, uma outra dimensão que está colocada na proposta de democratização do acesso à propriedade da terra.

Em contraposição à organização dos trabalhadores rurais e à iniciativa do governo de lançar um Plano de Reforma Agrária, as classes e os grupos dominantes do campo, os donos de terras, se organizaram, fundando a União Democrática Ruralista (UDR), exemplo clássico de organização de classe da elite agrária e conservadora. Estruturavam-se através de milícias no campo, desenvolvendo grande violência, ajuda jurídica para reintegrações de posse, além de formar um núcleo político, elegendo deputados para a Assembleia Constituinte de 1988, tendo como líder Ronaldo Caiado. Para aglutinar os ruralistas, criaram o perfil do "produtor autêntico" que era aquele que queria produzir, que não perdia tempo com negociações com o governo, ia diretamente atrás de seus objetivos, sem mediações. Dessa maneira, tentavam criar uma nova ideia do grande produtor rural, aquele que só quer produzir, mas que é impedido pelos que não querem trabalhar, só querem as vantagens do governo, terra de graça. Assim aponta Bruno (1996, p. 72),

Na memória coletiva dos grandes proprietários de terra e empresários rurais, a UDR é considerada um marco, um divisor de águas na luta contra a reforma agrária no Brasil e na valorização do produtor rural. Ao mesmo tempo, permanece, socialmente, como um estigma que denuncia a trajetória de posições tradicionalistas no campo e a prática da violência. Foi a UDR que praticamente comandou toda a ofensiva contra a reforma agrária e a luta pela terra nos últimos dez anos no Brasil, procurando aglutinar politicamente aqueles que apostavam no retrocesso da transição.

Ainda em 1980, é criado o Programa Especial de Apoio às Populações Pobres das Zonas Canavieiras do Nordeste (PRONACOR) e o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC), o Programa de Desenvolvimento Rural (PRODERU) que complementava o salário de professores habilitados para que permanecessem trabalhando no meio rural.

²² Projeto Radar da Amazônia que coletava informações sobre o território amazônico (extensão, tipo de solo, produção etc.), depois estendido a todo o território nacional, tornando-se Projeto Radam-Brasil.

No meio rural acontecem os assassinatos de Margarida Maria Alves em 1983 e do Chico Mendes em 1988.

Em 1993 é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e em 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC).

Na década de 1990, no contexto neoliberal, há uma ofensiva de reconfiguração dos movimentos sociais, para a garantia da ordem social, da hegemonia do capital. Com o chamado Projeto do “Terceiro Setor” com a ocupação dos espaços institucionais estatais, centradas em questões éticas e morais, são desenvolvidas campanhas e não movimentos, com enfoque na solidariedade, autoajuda, voluntariado, filantropia, com noções de empoderamento individual, de camuflagem da luta de classes e despolitização.

Essas políticas desresponsabilizam o Estado na intervenção social, trata a sociedade civil como não constitutiva do Estado, despolitiza as frações da classe dominada, desonera o capital das questões sociais e, por conseguinte, desenvolve a responsabilização individual das questões sociais. Assim afirmam Montaño; Duriguetto (2011, p. 307),

[...] o que é chamado de ‘terceiro setor’, numa *perspectiva crítica e de totalidade*, refere-se a um fenômeno real, ao mesmo tempo inserido e produto da reestruturação do capital, pautado nos (ou funcional aos) princípios neoliberais: *um novo padrão (nova modalidade, fundamento e responsabilidades) para a função social de resposta à “questão social”, seguindo os valores da solidariedade local, do voluntariado, da autorresponsabilização e individualização da ajuda.* (grifos dos autores)

No ano de 1995 acontece o massacre de Corumbiara, no Estado de Rondônia, num confronto entre polícia e trabalhadores rurais e, em 1996, outro massacre, o de Eldorado de Carajás, no Estado do Pará, com trabalhadores rurais sem terra mortos. Oliveira (2008, p. 227) aponta que esses massacres foram de tal repercussão, que fez com que o governo retomasse a discussão da Reforma Agrária,

O tema é retomado, entretanto, a partir de meados dos anos 1990 pela atuação de vários movimentos, entre eles o hegemônico MST, mas passa a se tornar preocupação de maior peso por parte do Governo, a partir de 1995 e 1996, após a ocorrência de pelo menos dois conflitos, entre o poder de repressão da burguesia e os agricultores. O primeiro, que ocorreu em Corumbiara, no Mato Grosso, em 1995, levou à morte de 16 agricultores e, o segundo, ocorrido em abril de 1996, quando se confrontaram agricultores sem terra acampados e a polícia militar do Pará, resultou na morte de 21 agricultores.

Em 1996 é criado o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) para atender financeiramente os pequenos produtores rurais que atuam com o

emprego direto de seu trabalho e de sua família, que podem ser assentados, quilombolas, indígenas e demais produtores que estão na terra como proprietários, posseiros, arrendatários, parceiros ou concessionários pelo Programa Nacional de Reforma Agrária.

Também nesse ano é promulgada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9694/96).

A partir da mobilização de vários Movimentos Sociais e principalmente do MST, no ano de 1998 é criado o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) que propõe e apoia projetos educacionais direcionados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária. Esses projetos são desenvolvidos através do INCRA que mantém parcerias com sindicatos rurais, movimentos sociais, instituições comunitárias (sem fins lucrativos) e públicas de ensino.

A apresentação de algumas das políticas públicas/estatais desenvolvidas no meio rural ao longo desse período foram citadas, para que seja possível uma breve análise destas políticas em sua contextualização. Ao longo das mudanças no mundo do trabalho foram desenvolvidas (ou não) as políticas/estatais educacionais, para atender à organização política do Estado e o mercado, além da formação político-ideológica e da necessidade de conter as convulsões sociais, manter a ordem capitalista.

Nos primeiros quatro séculos, no Brasil, o país é caracterizado pelas políticas de colonização, escravidão, latifúndio e uma produção extrativista e agrícola de exportação. Nesse contexto, a educação se limitava às elites (SILVA, 2004). Mas é possível destacar grandes movimentos de alfabetização no país nos anos de 1930, 1950 e 1960, por conta da necessidade de qualificar o trabalhador para a indústria ou por conceber a educação como política de melhorar a qualidade de vida das pessoas, num otimismo pedagógico, ou ainda para conter o êxodo rural. A história mostra que a educação desarticulada das demais políticas públicas/estatais não basta para propiciar a transformação do meio em que vive.

Nos anos de 1930 e depois mais acentuadamente nos anos de 1950, a migração da população rural para as cidades e, principalmente para os grandes centros urbanos se deu por conta da industrialização. A grande expansão das cidades fez com que transformações acontecessem, ou seja, as cidades precisaram se modificar para atender a essa população, fazendo com que o Estado empregasse reformas, desenvolvesse políticas públicas/estatais, como moradia, saneamento básico, escolas, centros de lazer etc. Disso, resultou a concepção de que a sociedade moderna fosse sinônimo de sociedade industrializada (SILVA, 2004) e, como as cidades concentravam os grandes centros industriais, passaram a ser sinônimo de modernidade e o meio rural sinônimo de atraso, abandono, precariedade etc. Diante desse

novo contexto social e econômico, a educação rural, segundo Breintebach, 2011, p. 117, “Se antes, com a economia totalmente dependente da agricultura, era considerada desnecessária, tampouco seria importante agora, quando a agricultura não era mais a *única* forma de renda do país.” (grifo da autora)

No final do século XX, com o fortalecimento dos movimentos sociais em luta pela terra, pela Reforma Agrária, cresceu também o movimento por uma educação no meio rural, uma educação que não fosse marcada pela precariedade, pelo descaso e desenvolvida por políticas públicas/estatais e não mais privadas, por empresas. Assim, para se contrapor às políticas educacionais antes desenvolvidas, após a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, em 1997, a expressão Educação do Campo passou a ser utilizada (PINHEIRO, 2011).

4.2 Movimento por uma Educação do Campo

O Movimento por uma Educação do Campo em contraposição à Educação Rural, que até então eram as políticas públicas/estatais de educação no meio rural, ou ainda, desenvolvidas por empresas, ou até mesmo pelos donos de terras, no final da década de 90, do século passado, começa a conquistar espaços na agenda governamental. Por entender que esta era uma nova luta, travada no campo, por quem vive no campo ou que lutava por terra, passa a ser utilizado o termo Educação do Campo.

Este Movimento utiliza o termo camponês como sinônimo para os povos do campo. Segundo o Decreto 7352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA assim define as populações do campo:

§ 1º. Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assalariados, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho rural;

Essa luta tem origem no MST e é ampliada com o “I Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA”, realizado em 1997, em Luziânia, Goiás, promovido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de

Brasília (UNB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Esse momento foi de extrema importância para o movimento, pois era o caso de refletir sobre os rumos do movimento, elaborar as diretrizes para a educação dos trabalhadores e dos filhos dos trabalhadores do campo e ainda, conseguir o reconhecimento de entidades e instituições nacionais e internacionais.

Para um movimento que ressalta a importância das culturas locais, da construção de um novo sujeito do campo, de rompimento com lógica do capital em seu discurso, a participação ativa de instituições como a CNBB, uma organização religiosa, católica, a UNESCO e a UNICEF, duas instituições representantes internacionais da organização do capital, acaba por indicar a formação religiosa e do compromisso dos agentes envolvidos com a reprodução do capital. Oliveira (2008, p. 320) aponta,

Notam-se, portanto, dois fatos interessantes para o entendimento do que vem a ser o “Movimento por uma Educação do Campo” no Brasil: para além do MST existe, em sua origem, a participação do pensamento religioso, representado pela CNBB, além da participação de um agente do Estado burguês, o representante em última instância do capital, nas formulações das Nações Unidas – ONU/UNICEF.

Outros movimentos sociais se juntaram na luta pela Educação do Campo: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão (ASSEMA), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Quilombola e Indígenas. A partir deste Encontro, foi criado o movimento “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”.

Em 1998, foi realizada a “I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo”, também em Luziânia, Goiás, promovida pelo MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UNB, onde, conforme Kolling, Nery e Molina (1999, p. 12 - 13) foram discutidos os seguintes grandes temas:

As manhãs dos quatro dias da conferência foram dedicadas à reflexão dos grandes temas de estudo, utilizando-se, para isso, conferências, debates com participação do plenário e os 13 seguintes painéis: a) Desenvolvimento Rural e Educação no Brasil: Desafios e Perspectivas; b) Situação da Educação Rural no Brasil e na América Latina; c) Políticas Públicas em Educação no Brasil: Municipalização; d) Financiamento da Educação; e) Política Educacional para Escolas Indígenas; f) Em Busca de um Novo Projeto de Desenvolvimento para o Brasil; g) Projeto Popular de Desenvolvimento para o Campo; h) Educação Básica para o Campo e i) Nosso Compromisso como Educadores/Educadoras do Campo.

Nesta Conferência, com a participação de movimentos sociais e sindicais do meio rural, foi formada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, para fomentar a discussão e a materialização de políticas públicas/estatais de educação do campo em todo o território nacional, com o intuito de garantir a formação de educadores, o acesso, a qualidade, e a especificidade de educação para o campo. Segundo Bezerra, Bezerra Neto e Lima (2011, p. 21),

Na década de 1990, a conjuntura passava a exigir trabalhadores com outros tipos de conhecimento, pois somente o manejo da enxada não respondia mais às exigências da produção no campo. Por outro lado, os trabalhadores também pleiteavam o direito à educação, exigindo que ela fosse expandida para os sujeitos do campo n próprio campo, e que esses trabalhadores pudessem exercer, de alguma forma, o seu controle.

Em 2002, na Universidade de Brasília, promovido pelo MST, UNESCO, UNB e CNBB, ocorreu o “Seminário Nacional por uma Educação do Campo: Políticas Públicas e Identidade Política e Pedagógica das Escolas do Campo” dando continuidade à Conferência de 1998. Enquanto denúncias, assim apresentam Koling, Cerioli e Caldart (2002, p. 12):

- Faltam escolas para atender todas as crianças e jovens.
- Falta infra-estrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária.
- Falta uma política de valorização do magistério.
- Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica.
- Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.
- Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres do campo.
- A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo.

Os problemas elencados pelo Seminário são graves e é imperioso desenvolver políticas públicas/estatais de educação, mas cabe discutir se estas denúncias são específicas do campo ou não. Afinal, a educação para os trabalhadores e os filhos dos trabalhadores também encontram estes mesmos problemas, principalmente nas periferias das cidades, nos bairros pobres. Logo, a educação pública não está boa, faz-se necessário um amplo movimento pela educação pública.

Quanto ao incentivo às renovações pedagógicas, é nítido que não há esta política, principalmente quando é instituída a política dos livros didáticos o Plano Nacional do Livro

Didático (PNLD) tanto das escolas do meio urbano quanto o PNLD – Campo, nas do meio rural, pois o professor só pode escolher os livros que estão previamente elencados numa lista pronta, fechada, além da pressão política por resultados em avaliações externas, que impera nas escolas públicas. Nas escolas estaduais de São Paulo, há a apostila, com o caderno do aluno e do professor, que foi imposta sem qualquer consulta ou colaboração da comunidade escolar.

Outro aspecto a ser ressaltado é a crença na educação enquanto políticas para a contenção dos trabalhadores no campo. O que mantém o trabalhador no campo é a propriedade da terra e políticas públicas/estatais adequadas para a sua permanência, seu trabalho, sua produção, seu desejo de permanecer no campo enquanto escolha e não imposição.

Em 2004 aconteceu a “II Conferência Nacional de Educação do Campo” com promoção do MST, UNESCO, UNB, CNBB, CONTAG, UNDIME, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), MPA, MAB e MMC. Quando foi defendida na Declaração Final por uma Política Pública de Educação do Campo, a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas/estatais adequadas ao campo, para garantir o acesso à educação de qualidade e, ainda, uma lista com as pretensões, aqui enfatizada a questão da especificidade da educação, novamente apresentam o trabalhador do campo em separado, como descolado da produção capitalista que explora tanto o trabalhador rural quanto o trabalhador urbano, desconsiderando a educação universal, como são apresentadas no documento da Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (2004, p. 287 - 290):

O QUE QUEREMOS

1. Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente [...]
2. Ampliação do acesso e da garantia de permanência da população do campo à educação superior por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas: [...]
3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente [...]
4. Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente [...]
5. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

O campo tem sua especificidade. Não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa, que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas,

quilombolas... Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no projeto político-pedagógico da Educação do Campo, como, por exemplo, a pedagogia da alternância.

Outros encontros e seminários foram realizados, resultando em muitas publicações de livros sobre a pedagogia específica e ainda a Coleção por uma Educação do Campo, com os temas: 1 - Por uma educação básica do campo (memória), 2 - A educação básica e o movimento social do campo, 3 - Projeto popular e escolas do campo, 4 - Educação do Campo: identidade e políticas públicas, 5 - Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo, 6 - Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo - 1º Encontro do PRONERA na região Sudeste e 7 - Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação. Estes cadernos são da coordenação da "Articulação Nacional Por uma Educação do Campo" e representados por UNICEF, UNB, UNESCO, MST e CNBB.

Com uma concepção eclética de educação e de defesa de uma educação específica para o mundo rural, em especial o campo, o movimento se apresenta como romântico, utopista, desligado da sociedade capitalista e numa insistência de apresentar a educação como política de permanência dos trabalhadores no campo. Trabalha a concepção educativa de forma arraigada ao cotidiano, práticas, desligada do materialismo histórico. Oliveira (2008, p. 26), assim avalia,

[...] ao dar ao “Movimento por uma Educação do Campo” um viés fenomênico e idealista na interpretação da realidade do agro no Brasil e no mundo, permite a este ver superficialmente a realidade, o que coloca a organização escolar, do ponto de vista de suas propostas pedagógicas, no âmbito de pedagogias que se adequam aos perfis destas correntes filosóficas, fazendo a educação do campo se aproximar, em termos de filosofia, de certas interpretações do pós-modernismo. Neste caso, estão inseridas as propostas de educação com bases em atividades, que supervalorizam a prática e o cotidiano, derivadas da concepção que é na cultura que se formam os indivíduos, secundarizando a ontologia derivada do trabalho. Com a realidade passando a ser uma questão de cultura, não mais do trabalho entendido como o metabolismo homem-sociedade-natureza, a escola passa a ser vista como forma privilegiada de transformação social, pois se a realidade é uma questão de cultura, é também uma questão de valores e, estes, vistos de forma subjetiva, desgarrados de sua materialidade histórica, podendo então ser alterados com boas e bem preparadas atividades escolares, podem então transformar a realidade. A atividade pedagógica se resume, assim, no geral, ao levantamento dos valores particulares que, em conjunto, resultam na realidade que então deve ser enfrentada pela busca e criação de novos valores que permitam uma interpretação comum da realidade.

O movimento por políticas públicas/estatais de educação para o campo também teve avanços na legislação sobre o assunto. A publicação de uma legislação, na história educacional, bem como sindical etc. no Brasil, não significa a implantação ou implementação de políticas públicas/estatais. Mesmo sendo promulgadas, a história e a reflexão sobre a formatação do Estado, mostra que sempre é necessária uma movimentação, uma pressão das classes dominadas para valerem seus direitos, mesmo os já previstos em lei. Deste modo, Bavaresco e Rauber (2014, p. 88), apresentam,

Na elaboração das primeiras constituições no Brasil, a educação do campo não foi mencionada em seus artigos. Com as novas regulamentações de ensino na Constituição de 1988, a educação nas escolas do campo ganhou subsídios para suprir suas necessidades, tanto socialmente quanto na área pedagógica, assim como, também, na elaboração da nova LDB n. 9.394/96, que destinou os artigos, 23, 26 e 28, específicos para a educação do campo. [...]

O PNE teve metas de 2001 a 2010, as quais abrangeram algumas para a educação do campo. Infelizmente, após uma década, as mudanças esperadas para a educação do campo não foram eficazes. A realização da Conferência Nacional de Educação (Conae), no período de 28 de março a 01 de abril de 2010, reorganizou e estabeleceu novas metas para o novo Plano Nacional de Educação (PNE) que compreenderá de 2011 a 2020. (grifos meus)

Os autores acima citados fazem a afirmação de que nas primeiras constituições do país a educação do campo nunca foi mencionada, esta afirmação não procede, é anacrônica. O país era de modelo agrário, fazer alusão à educação, á época não se fazia necessário mencionar o campo, o local ou especificar. A discussão de garantia de educação no campo se faz necessária quando há o desenvolvimento das cidades. A real discussão, a necessária é a garantia de educação de qualidade para os trabalhadores e os filhos dos trabalhadores, já que neste trabalho há a defesa de uma educação universal e não específica, porque são todos trabalhadores e filhos de trabalhadores, não importando se na terra ou na indústria, se no campo ou na cidade.

Tanto a Constituição Federal de 1998 quanto a LDB de 1996 apresentaram ganhos à educação do campo, que proporcionaram precedentes legais, jurídicos e políticos positivos para o movimento, porém há a necessidade de lutar muito para que estes ganhos legais se materializem em escolas com recursos necessários básicos que atendam realmente a população do campo.

Mas o campo, o mundo rural ainda enfrenta o problema de escolas precárias, adaptadas e as poucas que estão ativas, aos poucos estão sendo fechadas. Para suprir a demanda, os alunos são transferidos para escolas nas cidades. O discurso governamental é de

que serão melhores atendidos e o transporte é gratuito. Mas é possível garantir uma educação de qualidade para crianças que acordam cedo demais para serem transportadas, muitas vezes por horas, até a escola e depois permanecerem por quatro ou cinco horas na sala de aula? Bezerra, Bezerra Neto e Lima (2011, p. 20) apontam,

No final do século XX, com o processo de nucleação das escolas e com a proposta de economia e de racionalização dos gastos públicos no setor, os municípios passaram a transportar os alunos do meio rural para os centros urbanos, reduzindo, assim, o número de escolas nesse meio, sobretudo onde existiam classes multisseriadas com escolas unidocentes.

O fato de serem oriundos do campo, da zona rural, faz com que estes alunos necessitem de uma educação específica? Por estarem ligados à tradição de seus antepassados na cultura, na lida da terra, por respeitarem este conhecimento, faz com que não tenham que ter acesso ao conhecimento científico? Se há o consenso de não entender o campo como local de atraso e, em contrapartida, com o avanço das tecnologias, com a modernização da agricultura no campo, não será mais do que preciso o conhecimento científico, que é uma construção histórica? Defendem Bezerra Neto; Bezerra (2011, p. 117),

Por assumir uma proposta calcada na prática e no multiculturalismo, o MST, tal como alguns setores da burguesia, acaba assumindo que o fundamental não é o desvendamento do mundo, sua transformação, mas a melhoria das condições de vida de alguns setores da classe trabalhadora, esquecendo-se de que, inclusive, a classe trabalhadora é universal e que suas lutas devem ser, portanto, universais.

Devido aos pressupostos assumidos, seus projetos de educação não levam em consideração a categoria de totalidade, uma vez que não fazem a relação entre formas atuais de produção da vida sob o capital e a necessidade de formação que propõem.

Com o fortalecimento dos movimentos dos trabalhadores do campo assalariados ou não, começou-se a discutir uma educação específica do campo, se contrapondo à antiga Educação Rural, às políticas públicas/estatais educacionais até então desenvolvidas. Ao defender a Educação do Campo, Oliveira; Campos (2012, p. 238) apresentam,

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos *sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana [...]* (grifos meus)

Ao analisar a citação acima, é possível inferir que não há uma reflexão sobre a dinâmica entre campo e cidade, as relações do mundo rural e mundo urbano, enquanto continuidade e sim, de forma dicotômica. Aponta como crítica a instituição de governos oficiais, sendo que todo o Movimento para a Educação do Campo aponta para escolas oficiais, reivindicam escolas municipais e/ou estaduais, ou seja, políticas públicas/estatais.

Não concebe a educação enquanto a possibilidade de formação para o mundo, para a sociedade moderna, mas para fixar o homem no campo, em seu local de moradia. Ainda, não considera a industrialização do campo, como se as fábricas, as tecnologias e a forma de reestruturação produtiva do campo não estivessem ligadas ao mercado capitalista, idealizando o trabalhador do campo como um indivíduo fora da sociedade capitalista, uma cultura à parte. Reforçam Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 11)

[...] reafirmamos que o campo existe e é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele: [...]
- Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família e a comunidade, o trabalho e a educação.

E, por fim, através de uma concepção multiculturalista, define os trabalhadores da cidade, como operários, de forma desqualificada e os trabalhadores rurais de forma qualificada, enquanto sujeitos do campo, como se estes trabalhadores fossem de classes distintas, como se para transformar a sociedade, estes não representassem a mesma classe, a de trabalhadores, explorados.

Entendendo a realidade como uma questão cultural, a escola é apontada como um espaço privilegiado de formação para a transformação social, com o desenvolvimento de bons valores particulares que permitem a criação de novos valores para a interpretação da realidade. Oliveira (2008, p. 35), descreve a proposta de escola defendida pelo Movimento por uma Educação do Campo,

Assim, a análise das propostas para este tipo de escola, será realizada a partir do levantamento de algumas de suas características, onde se manifestam estas subcategorias: 1) a relação que se estabelece entre conhecimento científico e saberes do "senso comum", que leva ao nivelamento entre ambos e, no limite, à desvalorização da teoria enquanto momento de racionalização da realidade; 2) a uma supervalorização da prática, em certo sentido uma prática praticista; 3) a centralidade da cultura frente à formação do ser humano e a oposição à categoria trabalho; 4) a negação da categoria totalidade; 5) A supervalorização do concreto visto de forma empiricista/imediata e do cotidiano frente a outras formas de mediação do conhecimento; 6) o ecletismo; 7) a noção ampla de currículo e de escola e 8)

a noção da importância da participação dos pais nos assuntos afeitos à educação.

Na situação atual de crise do capitalismo, para a reprodução deste, as classes dominantes para sua manutenção no bloco de poder, garantir sua hegemonia, difundem a ideia de que só são possíveis os conhecimentos relativos, derivados de interpretações individuais, sendo impossível o conhecimento objetivo (OLIVEIRA, 2008).

Diante de tal situação, de crise do capitalismo, faz-se imprescindível o desenvolvimento da ideia de necessidade de sua superação, por isso é preciso o aprimoramento de uma educação crítica e não de adequação ao regime capitalista, como é o caso do Movimento por uma Educação do Campo.

4.3 Políticas Públicas/Estatais para a Educação no Campo

Uma das políticas públicas/estatais de educação rural mais abrangente, desenvolvida pelo Ministério da Educação e Cultura é o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que será agora apresentada.

1 - PRONACAMPO

O Programa Nacional de Educação do Campo foi instituído em 2012 para apoiar a Educação do Campo e a Educação Quilombola, reconhecendo as reivindicações históricas quanto ao direito efetivo de educação, através de regime de colaboração entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 2013).

Foi construído por um Grupo de Trabalho coordenado pelo Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI) e formado, conforme seu documento norteador (BRASIL, 2013, p. 2) pelo:

[...] Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais. As propostas específicas para a implementação da política da educação quilombola foram discutidas com a Secretaria de

Políticas para a Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, sendo submetido à consulta junto a Comissão Nacional Quilombola - CONAQ.

E, ainda, contribuíram no processo de formação deste Programa, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), os Centros de Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome (MDS).

Estruturado a partir do Decreto 7352/2010, para o Distrito Federal, os Estados e os Municípios terem condições de implementarem políticas públicas/estatais de Educação do Campo, objetivando a ampliação do acesso e da permanência e da qualidade de oferta da educação, valorizando o universo cultural das populações do campo, o PRONACAMPO, tem a função de disponibilizar apoio técnico e financeiro e, para isso, o Programa foi estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Infraestrutura Física e Tecnológica.

No primeiro eixo, Gestão e Práticas Pedagógicas, são trabalhados:

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo, que é um programa desenvolvido para a escolha de livros didáticos para os anos iniciais (1º. ao 5º. anos) do Ensino Fundamental do campo, que propicie o desenvolvimento educacional, atendendo as especificidades do campo. São materiais para professores e alunos que tratam o ensino e a aprendizagem segundo os princípios da política educacional do campo, voltados para a realidade do aluno do campo, para a interação dos saberes da comunidade.

Os princípios educacionais do Movimento Por Uma Educação do Campo ressaltam a necessidade de trabalhar o local, a realidade e os saberes dos alunos, porém não avançam, tratam o local pelo local, fazendo com que os conteúdos trabalhados em sala de aula não contemplem a totalidade da sociedade. Com o intuito de desenvolver políticas de permanência do trabalhador do campo no campo, faz com que os temas sejam limitados ao local, além de desconsiderar o conhecimento científico, enfocando apenas os conhecimentos locais, comuns. O Programa também engessa a escolha do professor, pois vem uma lista de coleções de livros onde só podem ser escolhidas as nela apontadas, previamente pelo governo.

Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) - Temático: para atender as bibliotecas da rede pública de ensino com os anos finais do Ensino Fundamental, com o financiamento do FNDE esse programa oferece obras que deem atenção às especificidades do campo, no intuito de desenvolvimento da compreensão das temáticas da diversidade e interações sociais.

Com estas ações, também permanece a problemática de trabalhar apenas a realidade dos alunos que vivem no campo, não desenvolvendo um conhecimento teórico e científico. Além de vir livros previamente escolhidos pelo governo.

Programa Mais Educação Campo: com o objetivo de ampliar a jornada dos alunos na escola, esse programa oferece recursos, por meio de adesão, para a integração de atividades pedagógicas com enriquecimento curricular como: Agroecologia, Iniciação Científica, Direitos Humanos, Cultura e Arte Popular, Esporte e Lazer, Memória e História das Comunidades Tradicionais.

Essas atividades são desenvolvidas por meio de cursos com professores e monitores contratados. Para este contrato, o professor ou monitor tem que ter CNPJ e oferecer nota fiscal. Há uma dificuldade muito grande nos centros urbanos conseguir contratar estes cursos, por conta da burocracia e no campo a dificuldade se repete.

Programa Escola da Terra: para a formação continuada dos professores do campo, da rede pública de ensino, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse programa oferece cursos de aperfeiçoamento através de material pedagógico específico.

O material pedagógico deveria ser amplo, de formação geral e não específica.

No segundo eixo, Formação de Professores:

Formação Inicial dos Professores: oferta de cursos de licenciatura em Educação do Campo, através de Instituições Federais de Ensino Superior, em regime de alternância.

Formação Continuada de Professores: para apoiar a formação continuada dos professores da Educação Básica, desenvolve ações para a capacitação destes profissionais.

No terceiro eixo, o de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica, desenvolve:

Educação de Jovens e Adultos (EJA) Saberes da Terra: através dos Institutos Federais e Escolas Técnicas estaduais com atuação e experiência em Educação do Campo, oferece escolaridade para jovens e adultos, na modalidade de ensino EJA integrado à qualificação profissional.

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) Campo: para expandir a oferta de Educação Profissional com cursos técnicos de nível médio, formação inicial e continuada e qualificação profissional na forma presencial ou à distância para estudantes e trabalhadores rurais, de acordo com a especificidade de cada região.

Forma para a especificidade da região não irá garantir que o jovem permaneça na terra, no campo. O jovem tem que ser educado de forma ampla e através do acesso à terra e desenvolvimento de políticas públicas/estatais adequadas, este jovem pode optar por permanecer no campo.

No quarto eixo, Infraestrutura Física e Tecnológica:

Construção de Escolas: apoia técnica e financeiramente os Estados e Municípios federados para construção e melhorias das Escolas do Campo.

Infelizmente não há construção de novas escolas, pelo contrário, não há investimento nas que bravamente continuam funcionando e muitas estão sendo fechadas.

Inclusão Digital: para promover a inclusão digital e uso destas tecnologias no ensino e aprendizagem dos alunos das Escolas do Campo com laboratórios de informática e equipamentos.

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Campo): destina recursos financeiros para manutenção das escolas e de sua infraestrutura localizadas no campo, através de Entidade Executiva (EEx) ou, no caso do estado de São Paulo, Associação de Pais e Mestres (APM), ou seja, uma instância legalizada interna da Escola para o recebimento e emprego desta verba.

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Água e Esgoto Sanitário: nos mesmos moldes do PDDE financia equipamentos e instalações para o saneamento básico das Escolas do Campo.

Programa Luz para Todos na Escola: propicia energia elétrica para as Escolas do Campo em parceria com o Programa Luz para Todos do Ministério de Minas e Energia.

Transporte Escolar: propicia o transporte de alunos do campo para as escolas.

O transporte escolar é importante, porém é usado para resolver todos os problemas de racionalização de gastos com escolas e não para garantir o acesso à escola. Ao invés de investir e construir mais escolas, é no transporte de alunos que há investimento. É mais barato deslocar os alunos de suas casas para determinadas escolas do que construir ou manter escolas pequenas no campo.

Além da questão estratégica para o governo de deslocamento de alunos, não é levada em consideração o tempo que os alunos ficam dentro de um ônibus ou van ao serem deslocados de suas casas para a escola. Muitos acordam cedo demais para depois ficarem de

quatro a cinco horas em atividades pedagógicas na escola, fora as atividades extracurriculares, se houver. Dessa maneira é difícil acreditar num bom rendimento escolar destes alunos.

Muitas destas políticas públicas/estatais também são desenvolvidas nas escolas do meio urbano, nos mesmos moldes. As desenvolvidas pelo PRONACAMPO acrescentam no nome do programa o termo “campo” para ressaltar a especificidade do espaço geográfico, mas os objetivos são os mesmos: a oferta do ensino, a manutenção e a organização das escolas, nos aspectos estruturais, organizacionais, de acesso e o desenvolvimento pedagógico. Muitas destas políticas vêm engessadas, ou seja, especificadas, não possibilitando a autonomia para as escolas, como por exemplo, o PNLD Campo, que o Estado, por meio de licitação, elenca uma série de coleções de livros didáticos que o professor pode escolher, mas dentro desta série já pronta, fechada, não possibilitando a escolha de outros.

Essas são políticas públicas/estatais que são desenvolvidas no limite de uma concepção de meio rural como dicotômica, estanque do meio urbano. Trata o mundo rural pelo mundo rural e não como um mundo que faz parte de um complexo, de continuidade do mundo urbano e vice-versa. E mais, esta concepção atende aos interesses do agronegócio, pois forma os trabalhadores para atender à reestruturação do campo.

4.4 Políticas Públicas/Estatais para uma Educação Rural

Como já foi trabalhado anteriormente neste texto, o Estado, enquanto centro de poder, moldado pela luta de classes, desenvolve políticas para acumulação e reprodução do capital, dessa maneira desenvolve ações não para o conjunto da sociedade, mas para as classes dominantes, as que constituem o bloco no poder, que cede apenas sob pressão das classes dominadas, no movimento de luta de classes.

O sistema educacional é um importante aparelho para essa reprodução e, moldado pela luta de classes, para estas populações, os recursos são reduzidos e os saberes desenvolvidos, destinados para reprodução da sociedade capitalista. Apresenta Carnoy (1984, p. 48), sobre a educação enquanto similar a um aparelho repressor,

Assim, o aparelho repressivo é, ao mesmo tempo, um recurso para subsidiar o capital. A educação desempenha um papel similar. Em primeiro lugar, além de contribuir para a reprodução da estrutura de classe (através da distribuição da juventude entre as várias funções da força de trabalho, com base em suas qualificações educacionais) e para a reprodução das relações

(através da inculcação ideológica dos valores burgueses [...]), o aparelho educacional fornece as habilidades técnicas e o *know-how* necessários à acumulação contínua do capital. Em outras palavras, os trabalhadores pagam para a educação de suas crianças e parte do retorno desses gastos serve para manter o nível da mais-valia, para subsidiar a taxa de lucro.

É necessário discutir o espaço que as classes trabalhadoras ocupam, ou não, nas escolas, principalmente as que estão no campo ou nas periferias da cidade. Para estas populações, em geral, sempre foram destinadas as piores condições de oferta de políticas educacionais (BEZERRA NETO, 2011) e, em muitos casos, nem foram implementadas, o que não deixa de ser uma ação intencional do Estado, para atender as frações de classe hegemônicas, que constituem o bloco no poder.

Historicamente, a população do campo sempre foi prejudicada por não ser atendida adequadamente por políticas educacionais, com a precariedade dos prédios, a falta de material didático, a falta de professores habilitados, a distância do seu local de moradia, ou ainda, pela necessidade de ajudar no trabalho agrícola, na época do plantio ou da colheita, pois a natureza não espera, tem seu tempo próprio, ou seja, não ter um calendário adaptado às reais necessidades de administração do tempo no campo.

A Educação Básica é antes um direito, que deve ser buscado e defendido para todos da sociedade. A educação deve propiciar uma formação crítica, de transformação do meio e que apresente o que a sociedade historicamente construiu de mais moderno. As especificidades devem ser levadas em consideração enquanto ponto de partida para a reflexão do meio em que se vive, mas através do conhecimento, da ciência que é universal, pensando a sociedade como um todo, a sociedade capitalista. E o espaço privilegiado para a sistematização do conhecimento universal é a escola. Assim, asseveram Botiglieri e Cassin (2008, p. 04):

Para nós, os dados aumentam a convicção de que não se deve tratar de educação do/no campo, mas de uma educação geral que permita ao aluno compreender sua particularidade enquanto elemento de uma totalidade e que o campo, na sociedade capitalista, se organiza a partir das necessidades e na lógica do capital. Portanto, ao analisar a organização da educação no meio rural brasileiro hoje, não se pode minimizar o papel político, ideológico e econômico que essa educação cumpre em sua singularidade, mas também deve-se percebê-la em sua articulação com os interesses do capital.

A educação no meio rural sempre foi sinônimo de precariedade, por falta de um desenvolvimento adequado de políticas públicas/estatais, que atendesse aos trabalhadores rurais e a seus filhos. Essa situação não foi superada, pois ainda há falta de escolas, com prédios e materiais adequados, atendimento de saúde, saneamento básico, tecnologias,

estradas etc e, a falta de condições adequadas, faz com que dificulte a permanência desta população no meio rural, principalmente a juventude.

Apesar de novas tecnologias e inovações no maquinário no meio rural, aumentando a produção, o acesso à terra e à educação ainda são precários. São políticas públicas/estatais adequadas e o acesso à terra que podem garantir a permanência na terra, no meio rural e não o simples desejo. Pinheiro (2011, s/p), aponta,

No campo inovaram: no maquinário, no aumento da produção de grão, nos agrotóxicos, alteração dos genes das sementes para exportação em larga escala. Mas os que têm usufruído desses avanços são pequenos grupos de latifundiários, empresários, banqueiros e políticos nacionais e internacionais. Enquanto a outros é negado o acesso a terra para sobreviver e garantir o sustento de outros brasileiros.

Com a modernização do campo, da agricultura, como conceber a educação? Para atender a necessidade de um trabalhador melhor qualificado, que conheça a complexidade do maquinário agrícola, suas tecnologias, o uso de insumos e sementes modificados nas indústrias etc., requer uma preparação, uma educação. Assim, é compreensível que os organismos internacionais e nacionais, como Unesco, Unicef, Banco Mundial, CNBB etc. discursarem a favor de uma agenda de educação voltada para a população do campo e o Estado brasileiro desenvolver uma agenda nesse sentido, de desenvolvimento de políticas públicas/estatais específicas, pois estas, têm como função, a manutenção da ordem, da reprodução das relações sociais capitalistas. Sobre o assunto, afirma Moraes (2013, p. 106),

Estes programas não têm outra finalidade a não ser a efetivação da racionalidade capitalista moderna, para a qual a educação, ao lado de outras práticas sociais tem, do ponto de vista ideológico, a função primordial do controle social. E isso tudo no Brasil articulado junto a uma burguesia atrasada, latifundiária, que preza pelo poder via eleições e o controle das terras, e de forma desleixada deixa o capital internacional se apoderar das riquezas nacionais. As consequências serão desastrosas para a classe trabalhadora, bem como, para a natureza.

Há uma positividade nessas ações, a possibilidade de um avanço educacional para o meio rural. Porém, não é possível ceder aos encantos dessas instituições e desenvolver uma educação específica, desvinculada da classe dos trabalhadores e pretensamente desvinculada da lógica do capital, do mercado. Já apontam Bezerra Neto, Bezerra e Caiado (2011, p. 09):

Interessa-nos, ainda, saber até que ponto as políticas públicas de educação do campo não estariam se propondo, apenas, a atender às expectativas do

crescente mercado capitalista de produtos agrícolas que envolve, também, e cada vez mais, as populações do campo. Ou se essas políticas não estariam tentando, somente, incorporar o ideário educacional neoliberal, que preconiza a racionalização dos gastos públicos e a operacionalização dos resultados, medidos por sistemas de avaliação, cujo intuito é medir a qualidade da educação. A ideia de qualidade inclui a ampliação da quantidade de pessoas atendidas pelo sistema escolar com o menor custo possível, o que significa o incremento de materiais didáticos, as 'novas' metodologias de ensino, os mecanismos de gestão e de participação na escola, como também a formação continuada do professor.

Como bem apontam os autores, diante do avanço do capital no meio rural é necessário um posicionamento ético e político de transformação ao conceber a educação. Centrar a discussão de concepção de educação de forma eclética, apontar para especificidades dos povos do campo e discutir apenas o cotidiano, o local, com o discurso de permanência no meio rural e de contraposição ao meio urbano, à educação urbana e ao trabalhador urbano não irá transformar a condição de exército de reserva de força de trabalho para a sociedade capitalista. Como afirma Oliveira (2008, p. 37):

No limite, pode-se dizer que se trabalhassem com o materialismo histórico, a categoria totalidade os faria perceber que, na realidade a crise atual do sistema do capital leva à necessidade de sua superação, que requer a incorporação dos avanços históricos trazidos pelo capitalismo e nunca a retomada de categorias, como o agricultor familiar e/ou camponês, ligados à feudalidade e que representam, portanto, muito mais o represamento do processo histórico que seu pleno avanço. Por isso, [...] trabalhando com a idéia da fragmentação, contraposta à categoria totalidade, os projetos de educação do campo aqui analisados aproximam-se, em sua fundamentação, da concepção pós-moderna.

A ruptura do sistema educacional com a lógica do capital, a lógica do imediatismo, do individualismo e do consumo desenfreado somente será possível acompanhado da ruptura do sistema social com esta lógica. É impossível ficar à parte da sociedade ou construir algo diferenciado da economia capitalista, apenas porque está no campo, numa produção familiar, longe da zona urbana, onde se encontram as indústrias que impõem uma organização até então diferenciada. É necessário romper com as práticas educacionais de uma sociedade estratificada, em luta de classes, onde o capital está presente para explorar, onde tudo é mercadoria e a educação é um instrumento de alienação para manter a dominação, a reprodução das relações sociais de produção do modo capitalista. Mas, essa emancipação só será possível acompanhada de uma transformação social (BEZERRA NETO, 2010). Nesse sentido aponta Borón (1999, p. 59):

A mais radical oposição ao neoliberalismo será inoperante se não forem revisadas antigas e muito arraigadas concepções da esquerda em matéria de linguagem, estratégia comunicacional, inserção nas lutas sociais e no debate ideológico-político dominante, atualização dos projetos políticos e formas de organização, etc. em síntese, estar na contracorrente não significa necessariamente ‘dar as costas’ para a sociedade ou se isolar dela.

O Movimento por uma Educação do Campo ainda defende que há novos atores no campo, que são os agricultores familiares e a recuperação da ideia do camponês, numa visão romanceada de atores que vivem numa sociedade capitalista, mas que não dependem da lógica do mercado, que vivem de forma independente do mercado, definido assim seu modo de vida, independentemente da sociedade em que está inserido. Desta forma, a educação não contempla a discussão trabalho versus capital, formando trabalhadores que não tenham como utopia, como um plano teórico de superação da sociedade capitalista, mas como um ator coadjuvante, numa alternativa de economia ao capital, deslocado do mercado, como defende Oliveira (2008, p. 155 – 156):

O discurso da possibilidade de uma nova forma de gestão do trabalho, com base em princípios solidários, é muito frequente. Para a agricultura, tal recomendação vem como estímulo a um tipo de agricultor que, supostamente, [...], nem sempre leva em consideração a obtenção do lucro, um suposto agricultor familiar e/ou camponês.

Ainda continua Oliveira (2008, p. 157) “A primeira idéia que o conceito de ‘desenvolvimento local’ quer passar é que não existe mais a luta de classes, uma vez que já não mais existem classes, mas sim um ‘novo sujeito coletivo do desenvolvimento’”.

Acreditar que ao desenvolver a possibilidade de acesso à terra, garantindo o seu uso e a posse e de uma educação que atenda às políticas públicas/estatais desenvolvidas pelo Estado e que enfatize e valorize o cotidiano rural é importante para manter o homem no meio rural, evitando a migração para o meio urbano é um avanço social, é um equívoco, pois reforça a lógica do capital, apenas reproduz as relações sociais hegemônicas, contribui para o agronegócio e fortalece as relações capitalistas no campo.

Ao defender uma educação específica do campo, se contrapondo à educação desenvolvida no meio urbano, reforça a ideia de dicotomia entre urbano e rural, como se fossem estanques, sem uma dinâmica social, política, cultural e econômica, perdendo a noção de totalidade e mediação (OLIVEIRA, 2008).

Numa sociedade capitalista, em luta de classes, na prática já existem políticas públicas/estatais de educação diferenciadas para as classes dominantes e as classes dominadas. Abrir mais um viés, o de educação do campo, dividiria mais ainda a classe dos

que vivem do trabalho, pois haveria a educação dos filhos dos trabalhadores urbanos e a educação dos filhos dos trabalhadores rurais, fomentando uma ruptura entre os trabalhadores e não dos trabalhadores com o capital. Diante disto, escreve Oliveira (2008, p. 141):

[...] colocam uma fatia dos agricultores, agora denominados de agricultores familiares, ao lado da burguesia, uma vez que estes ficam tomados da idéia que podem sobreviver como burgueses dentro do sistema do capital. [...] a tomada de decisão dos atuais gestores do Estado burguês no Brasil, por incentivar o empreendedorismo no campo, tem fundamentalmente este enfoque: a busca da criação do ideário pequeno-burguês no campo, nos agricultores de pequena escala, impedindo-a de se colocar ao lado de um projeto societário que supere o capitalismo.

O processo educacional é importantíssimo para a sociedade. É de extrema urgência e importante ter escolas no campo, desenvolvendo os saberes necessários para atender a população rural, que vive no campo. É preciso entender a escola, o processo educacional também determinado por contradições, podendo esta não ser apenas um Aparelho de reprodução da sociedade capitalista, mas também um instrumento que fomente um movimento de transformação da sociedade (SAVIANI, 2008).

Assim, ter o acesso à educação é primordial, ter escolas perto da localidade de moradia é essencial para um bom desenvolvimento. Bezerra Neto (2010, p. 152), aponta que:

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade.

Dessa maneira, para os que moram na zona rural, ter uma escola próxima faz toda a diferença, onde o importante é ter acesso àquilo de mais desenvolvido historicamente pela humanidade, sistematizado, ao saber escolar²³, ao saber erudito, tornando-o popular, quer dizer, acessível ao povo, deixando de ser um conhecimento exclusivo das elites, inclusive para poder expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular, aquela próxima, ligada aos seus interesses e, fazendo com que a educação também interfira na sociedade, podendo contribuir para sua transformação (SAVIANI, 2008).

²³ [...] o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização (SAVIANI, 2008, p. 62).

É necessário desenvolver políticas públicas/estatais para o conjunto da sociedade, entendendo este conjunto como a continuidade, o as relações entre o meio rural e urbano e não de forma estanque, como são desenvolvidas atualmente.

A educação do meio rural não deve ser calcada na especificidade, mas universal, como devem ser pensadas e desenvolvidas as políticas, superando a limitação de compreensão dicotômica, mas enquanto espaços, territórios, conteúdos, dinâmicas, vidas que dialogam, se relacionam, se misturam, se compõem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Continuando na linha da simbologia que venho utilizando, vale dizer que, se o fruto proibido é atraente, prová-lo implica condenar-se a ‘ganhar o pão com o suor de seu rosto’, isto é, trabalho, muito trabalho. E sob o reino do deus Capital isto significa enfrentar toda sorte de pressões e dificuldades, inclusive a repressão. E uma vez que se trata de uma ruptura radical, que necessita se aprofundar cada vez mais, já não é permitido sonhar com o paraíso perdido. (SAVIANI, 2008, p. 48)

No editorial de 24 de janeiro de 2016, do Jornal O Estado de São Paulo, Zander Navarro e Eliseu Alves apontam uma expectativa sobre os novos índices que o IBGE trará através do Censo Agropecuário que se realizará neste ano. Acreditam os pesquisadores que as estatísticas a serem levantadas reafirmarão a dualidade pela qual passa o campo hoje, de um lado, a grande produção e produtividade, elevando o Brasil a ser o segundo maior produtor global de alimentos e, de outro, a pobreza e as mudanças sociais dramáticas e inéditas, como o nascimento de uma agricultura sem agricultor, com a tendência de baixar cada vez mais a densidade demográfica no campo, o encurralamento dos pequenos produtores diante da competitividade com os grandes produtores que contam com acesso a créditos, tecnologias e com uma economia de alta produtividade.

Também apontam a necessidade urgente do Estado desenvolver políticas públicas/estatais para o desenvolvimento dos pequenos agricultores e ações que realmente possibilitem o trabalhador rural permanecer no campo (NAVARRO, ALVES, 2016).

Desta forma, fica evidenciada a importância da Questão Agrária, numa sociedade formada por divisão de classes, em constante luta e, tendo um Estado que reproduz essa sociedade capitalista. Para isso faz-se necessária a organização de classe, da classe dos que vivem do trabalho, já que esta não compõe o bloco no poder, no interior do Estado.

Ao se organizar, as classes dominadas têm condições de pressionar o Estado para que sejam desenvolvidas políticas públicas/estatais para amenizar os efeitos de da exploração capitalista.

Por outro lado, é importante verificar que as modificações, alterações do modo de produzir no campo não apresentam avanços para os trabalhadores rurais, pelo contrário, apenas acentuam a exploração e/ou são incorporados na reestruturação produtiva (KAUTSKY, 1980). Como por exemplo, a agricultura familiar, como escreve Oliveira (2008), que a combinação de bens produzidos pela indústria e a força de trabalho familiar é perfeita para a produção capitalista, pois não há pagamento de salário a todos os membros da família,

principalmente crianças e mulheres, hora-extra, trabalho noturno e assim, é flexibilizada a jornada de trabalho, afinal é toda uma família se dedicando na produção, não importa o tempo ou o esforço que isso dispense. O agricultor familiar poderá ainda vender seu tempo de trabalho para outra propriedade, não requerendo contrato e demais benefícios para que este não se descaracterize como agricultor familiar, o que permite força de trabalho mais barata para o empregador. Permite também a reprodução ampliada do capital com o consumo, tanto no meio rural quanto no meio urbano, dos produtos agrícolas que foram preparados com insumos industriais. Dessa maneira, a indústria deslocada para o campo, se desenvolve com força de trabalho desorganizada e de baixo custo.

Na lógica capitalista com o agronegócio, associação do sistema financeiro aliado ao ramo industrial e agrário, o Estado desenvolve políticas públicas/estatais para o financiamento de assistência técnica, produção e comercialização para as grandes empresas agrárias e para a agricultura familiar, os recursos são escassos. Mas este modelo é importante para o agronegócio, pois além de liberar as grandes concentrações de terra para a produção de *commodities* enquanto que a pequena propriedade produz alimentos para o mercado interno, faz com que o pequeno produtor ainda seja trabalhador na grande propriedade. Kautsky (1980) argumenta que o agricultor familiar, para enfrentar a sua necessidade de dinheiro, não apenas vende o seu excesso de produção, mas também o seu excesso de tempo, tal qual o proletário, que nada possui. Isso é possível porque, para explorar a sua terra, não necessita de seu tempo integral, mas sim em determinadas épocas.

Para a reprodução da sociedade capitalista, o Estado, na sua relativa autonomia, garante a estabilidade econômica, mas interfere diretamente na política social, desenvolvendo políticas públicas/estatais para viabilizar o mercado, na garantia de infraestrutura, na assistência à saúde e educação básica do trabalhador etc. e ainda, no campo ideológico, faz com que as classes dominadas se adequem e não questionem o modo de produção capitalista e, quando isto acontece, o Estado se utiliza de seus aparelhos (escola, meios de comunicação, polícia, aparato jurídico etc.) para amenizar o conflito, despolitizar a classe que vive do trabalho e mantê-la dependente do Estado (POULANTZAS, 1980), camuflando a luta de classes.

Esta dinâmica na agricultura é visualizada nos programas desenvolvidos pelo Estado, enquanto o Ministério da Agricultura, com grande orçamento, desenvolve políticas públicas/estatais para os grandes proprietários, voltados para a produção para a exportação, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, com orçamento escasso, desenvolve políticas

públicas/estatais para a agricultura familiar, voltada para a produção de alimentos, para atender o consumo interno do país.

Anacleto (2013) esclarece que o Estado desenvolve políticas públicas como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), que financia a produção de pequenos agricultores, ou ainda com o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), que comercializa parte da produção destes pequenos agricultores e parte distribui para as camadas da população em vulnerabilidade alimentar. Assim, o governo compra dos pobres e dá para os pobres, não comprometendo os financiamentos e lucros dos capitalistas. Novamente o Estado cumprindo o seu papel de reprodução do sistema capitalista.

Em seu discurso de democracia burguesa, o Estado ao desenvolver políticas públicas/estatais para a agricultura familiar e de adequações a estas políticas, dos movimentos sociais rurais que negam a relação com o mercado, defendendo uma agricultura camponesa, num viés romântico, há uma grande contradição.

Atílio Borón apresenta que é impossível conciliar democracia e mercado, que acreditar nisso é um verdadeiro engano, pois numa sociedade de classes, enquanto a democracia, ao seu entender, seria um movimento, em tese, de “baixo para cima”, na pirâmide social, ou seja, um movimento onde a maioria decidiria (mas isso não se materializa por conta das classes sociais), o movimento de mercado seria o oposto de “cima para baixo”, onde uma minoria decidiria as regras e as normas vigentes da comercialização das mercadorias e consequentemente os modos de produção e as relações de produção.

O debate em torno da Questão Agrária é muito rico e necessário para se pensar na superação da sociedade capitalista. Assim, ao tratar da questão, é preciso estudar as relações e as mediações que reproduzem o capital no campo e as formas de resistência da classe que vive do trabalho e ainda, criar novas definições para o meio rural e urbano.

Quanto à propriedade da terra, esta deveria ser coletiva, nacional, ou seja, da sociedade inteira, organizada em associações agrícolas que poderiam desenvolver diferentes formas de apropriação coletiva da terra, já que a pequena propriedade é condenada em nome da ciência e a grande propriedade individual, condenada em nome da justiça, mesmo correndo o risco de ficar refém do Estado, como afirma Paepe (2014).

As políticas públicas/estatais, na sociedade capitalista, vêm carregadas de intenções e, estas, não são para atender as necessidades dos que vivem do trabalho, porém, são importantes para a sobrevivência, manutenção e também fortalecimento da classe dominada. Por isso a importância de organização e pressão para que o Estado atenda, conforme as

necessidades da classe, mas nunca perdendo a noção de que é uma sociedade capitalista e que esta deve ser superada.

Há a necessidade de pressionar o Estado, no momento atual para o acesso à educação de qualidade, mas não se pode perder de vista que uma escola estatal tem a função de reprodução da sociedade capitalista, que é uma forma de garantir sua intervenção enquanto Aparelho de Estado (POULANTZAS, 1980; ALTHUSSER, 1992). Marx e Engels (s/d), no texto Crítica ao Programa de Gotha, deixam claro que diante de um Estado que representa os interesses da classe dominante, no papel de reprodução das relações sociais de produção, deixar a função de educar a população a cargo do Estado seria um grande erro, pois deveria a população educar o Estado.

Porém, a educação também pode ser um instrumento de superação do Estado capitalista. Ao reivindicar a educação estatal nos assentamentos, os movimentos sociais rurais acertam, pois conseguem a instrução formal, escolar, que é monopolizada pelo Estado e em aliança com a formação não-formal, não-escolar que o próprio movimento pode proporcionar, a formação política de classe, é possível pensar na emancipação do trabalhador. Assim, no que a classe dominante que se utiliza da educação para esconder a realidade, a objetividade, numa suposta neutralidade, de mascarar a luta de classes, o movimento pode avançar ao desvendar esta realidade. Saviani (2008) defende a importância da questão ideológica, da não neutralidade, do caráter interessado do conhecimento, da objetividade da realidade. Logo, não existe conhecimento desinteressado e há a exigência de objetividade.

Deste modo, poderiam também agir os movimentos sociais urbanos. Seria produzido um novo momento histórico, caracterizado pela luta dos trabalhadores urbanos e rurais, que levaria à necessidade de refletir para transformar o futuro e encontrar o caminho em direção à outra ordem social, o socialismo.

As políticas públicas/estatais são ações do Estado que, para atender as frações de classe hegemônicas no bloco de poder, são desenvolvidas (ou não) para a reprodução das relações sociais capitalistas, para manter a ordem social. Logo, é preciso que de forma organizada os trabalhadores pressionem o Estado para o desenvolvimento de políticas públicas/estatais que realmente atendam as suas reais necessidades.

É preciso pensar políticas públicas/estatais a partir de uma nova definição de meio rural e meio urbano, na sua continuidade, nas suas várias dinâmicas. É preciso superar o limite das políticas desenvolvidas tendo como parâmetro as medidas populacionais aplicadas até então pelo IBGE, que o meio rural é o restante, o que sobra do meio urbano. Pois o que é possível constatar é que toda a política desenvolvida e a legislação específica sobre terras,

voltam-se para a concentração de terras e não a democratização de seu uso, posse e propriedade.

Para a superação da sociedade capitalista é necessário o trabalho conjunto do proletariado urbano e rural, pois fazem parte da mesma sociedade, do todo. Trabalhadores, uni-vos!

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Funções e Medidas da Ruralidade no Desenvolvimento Contemporâneo. **IPEA** (Texto para Discussão), n. 702, 2000. Disponível em: <http://www.ipea.br>. Acessado em: dez, 2011.

_____, Ricardo. **Para uma Teoria de Estudos Territoriais**. 2011. Disponível em: http://www.nmd.ufsc.br/files/2011/05/Abramovay_Para_uma_teorias_dos_estudos_territoriais.pdf. Acessado em: jan, 2015.

_____, Ricardo. Agricultura Familiar e Desenvolvimento Territorial. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária**. vs 28 ns. 1, 2, 3 e 29, n. 1 – jan/dez, 1998 e jan/ago 1999. Disponível em: <http://govome4.insppartner.com/search/web?q=Ricardo+Avramovay+Agricultura+Familiar+e+Desenvolvimento+Territorial> Acessado em: jan, 2012.

ALENTEJANO, Paulo Roberto. As relações campo-cidade no Brasil do século XXI. s/d Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/download/3749/1806> Acessado em: jun/2015

ANACLETO, Álvaro. As políticas do estado para a agricultura familiar e a expansão do agronegócio. In: REIS, Ana Terra, BATISTA, Andréa Francine (orgs.). **Ensaios sobre a questão agrária**. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 6 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga de; BRITO, Sílvia Helena Andrade de. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). **Educação no Campo**, recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BATISTA, Andréa Francine; ANZILAGO, Julciane Inês. O agronegócio na América do Sul: Movimentos sociais e espacialização das transnacionais do grupo ABCD. In: REIS, Ana Terra, BATISTA, Andréa Francine (orgs.). **Ensaios sobre a questão agrária**. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; RAUBER, Vanessa Daiane. Educação do Campo: uma trajetória de lutas e conquistas. **Unoesc & Ciência – ACHS**. Joaçaba, v. 5, n 1, p. 85-92, jan/jun, 2014.

BERNARDELLI, Maria Lúcia Falconi da Hora. Contribuições ao debate sobre o urbano e rural. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão, WHITACKER, Arthur Magon (orgs.). **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz; LIMA, Elianeide Nascimento. Programa Escola Ativa: de que educação para o trabalhador do campo estamos

falando? In: **Educação para o Campo em Discussão**: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra Aprende e Ensina**: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo; 67).

_____, Luiz. **Educação do campo ou educação no campo?** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010.

_____, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Escola Ativa: qual sua contribuição para a educação do trabalhador do campo? In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (orgs.). **Educação para o Campo em Discussão**: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. São José, Premier: 2011.

_____, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (orgs.). Educação do Campo: referenciais teóricos em discussão. In: **Educação para o Campo em Discussão**: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011.

BORIN, Jair; VEIGA, José Eli (orgs.), ALMEIDA, Wellington (texto). **Brasil Rural na Virada do Milênio** - Encontro de Pesquisadores e Jornalistas, 2001, São Paulo: USP. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário / Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável / Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2001.

BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____, Atilio. Os 'novos Leviatãs' e a *pólis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOTIGLIERI, Mônica; CASSIN, Marcos. Mundialização, o Novo Rural Brasileiro e a Educação. In: LUCENA, Carlos (org.). **Trabalho, Precarização e Formação Humana**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

BOTTOMORE, Tom. (Org.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, s/d.

BRASIL, Casa Civil. **Dispõe sobre Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural**. Brasília: 1996.

_____, Casa Civil. **Código Tributário Nacional**. Brasília, 1966.

_____, Casa Civil. **Concede anistia e dá outras providências**. Lei 69883/79. Brasília, 1979.

_____, Casa Civil. **Estatuto do Trabalhador Rural**. Lei 4214/63. Brasília, 1963.

_____. Casa Civil. **Institui o Programa Territórios da Cidadania e dá outras providências.** Brasília: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Dnn/Dnn11503.htm Acessado em Jan.2016

_____. Constituição. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB Nº 1. Brasília: 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96.** Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional de Educação do campo - PRONACAMPO:** documento orientador. Brasília. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo:** cadernos de subsídios. Brasília, 2004.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA:** manual de operações. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário. **Plano Nacional de Reforma Agrária.** Decreto 91766/85. Disponível em : <http://portalantigo.incra.gov.br/index.php/servicos/publicacoes/pnra-plano-nacional-de-reforma-agraria/file/481-i-pnra> Acessado em: out. 2015.

BREINTEBACH, Fabiane Vanessa. A educação no campo do Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, no. 121, p. 116 – 123, jun. 2011.

BRUNO, Regina. Revisitando a UDR: ação política, ideologia e representação. **Rev. Inst. Bras.**, SP 40: 69-89, 1996. Disponível em: www.revistas.usp.br/rieb/article/download/72151/75386 Acessado em: out. 2015.

BUZETTO, Marcelo. Nova Canudos e a Luta do MST no Estado de São Paulo. In: **Lutas Sociais** 6. s/d Disponível em: http://www.pucsp.br/neils/downloads/v6_artigo_buzetto.pdf Acessado em: out. 2015.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 4ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Seria o Brasil menos urbano do que se calcula?** GEOUSP, São Paulo, Depto. de Geografia – FFLCH-USP, n. 13, p. 179 – 187, 2003.

CASSIN, Marcos; BOTIGLIERI, Mônica; VALE, Samila Bernardes do. Reestruturação Produtiva no Campo e as Novas Exigências de Educação, Formação e Qualificação. In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (orgs.). **Educação para o Campo em Discussão:** reflexões sobre o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

_____, Martin. **Estado e Teoria Política**. 17 ed. Campinas: Papirus, 2011.

CODATO, Adriano. Poulantzas, o estado e a revolução. In: **Crítica Marxista**. Campinas, n. 27, p. 65-85, 2008.

Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. **Declaração Final por uma Política Pública de Educação do Campo**. DOCUMENTO – II Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 29 (2): 283-293, jul./dez. 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FAGUNDES, Dep. Wellington. **Projeto de Lei 1327/2011**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=501865>
Acessado em: jun/2012.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. **Trabalho, sociedade e políticas sociais**. Cad. Pesq. São Paulo, n. 97, 13-20, maio de 1996.

FRESSATO, Soleni Biscouto. **Caipira sim, trouxa não: representações da cultura popular no cinema de Mazzaropi**. Salvador: EDUFBA, 2011.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **O rural e o urbano: é possível uma tipologia?** Presidente Prudente, 2008.

GORENDER, Jacob. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In: STEDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária no Brasil: o debate na década de 1990**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAUTSKY, Karl. **A Questão Agrária**. 3 ed. São Paulo, 1980: Proposta Editorial Ltda.

KOLLING, Edgar, NERY, Irmão, MOLINA, Mônica. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 1).

_____, Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios Teórico-Methodológicos da Relação Trabalho-Escola e o Papel Social da Escola. In: FROGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação)

LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (orgs.). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

MARTINS, Lígia Márcia. As Aparências Enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 29, 2006, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2006. p.1-17.

MARX, Karl. **O Capital, crítica da economia política**. 5 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1980. (Livro Primeiro, O Processo de Produção do Capital, v. II).

_____, Karl, ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. São Paulo, SP: Editora Alfa-Omega (v. II), s/d.

_____, Karl, ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Livraria Martins Fontes (v. I), 1980.

MONTAGÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Vitor de. Questão agrária e educação: uma reflexão a partir das relações do capitalismo, estado e sociedade civil. In: REIS, Ana Terra, BATISTA, Andréa Francine (orgs.). **Ensaio sobre a questão agrária**. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

NAVARRO, Zander; ALVES Eliseu. O Brasil rural, do agrário ao agrícola. In: **O Estado de São Paulo**, ano 137, no. 44658, 24 de janeiro de 2016.

NECCHI, Lisandra Cristina Calvo; FRANÇA, Loreanne Manuella de Castro; SANTINI, João Carlos. IPTU X ITR: conflito entre os critérios espaciais. **Revista de Direito Público, Londrina**, v. 4, n. 1. P. 125-139, jan/abr. 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela. A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, v.1, n. 2, p. 97-111, jan. 2010.

OIKAWA, Marcelo Eiji. **Porecatu: a guerrilha que os comunistas esqueceram**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia Agrária: perspectivas no início do século XXI. In: **O Campo no Século XXI: território da vida**. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inez Medeiros (orgs.) São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

_____, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH/Labur Edições, 2007.

_____, Ariovaldo Umbelino de. **CAMPO-TERRITÓRIO**: revista de geografia agrária, v. 5, n.10, p. 5-64, ago. 2010.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Marcos Antonio. **As Bases Filosóficas e Epistemológicas de Alguns Projetos de Educação do Campo**: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Tese de Doutorado. Curitiba, 2008 Disponível em:<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Tese%20Marcos%20Antonio%20de%20Oliveira.pdf> Acessado em: out. 2015.

PAEPE, César de. [Sobre a coletivização da terra]. In: MUSTO, Marcello (org.). **Trabalhadores, uni-vos!: antologia política da I Internacional**. São Paulo: Boitempo, 2014.

PEIXOTO, Marcus. **Extensão rural no Brasil** – uma abordagem histórica da legislação. Brasília, 2008 Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-48-extensao-rural-no-brasil-uma-abordagem-historica-da-legislacao> Acessado em: nov. 2015.

PEREIRA, João Márcio Mendes. A política agrária contemporânea do Banco Mundial: matrizes políticas, base intelectual, linhas de ação e atualizações estratégicas. 2005. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca> Acessado em: jan/2016

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A Concepção de Educação do Campo no Cenário das Políticas Públicas da Sociedade Brasileira**. 2011. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>. Acessado em: jun. 2015.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A Questão Agrária no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PRESTES, Luiz Carlos. I. Proposta de Reforma Agrária da Bancada do PCB na Constituinte de 1946. Discurso pronunciado na Assembléia Nacional constituinte pelo senador Luiz Carlos Prestes. In: STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil**: Programas de reforma agrária 1946 – 2003. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

POULANTZAS, Nicos. **Poder Político e Classes Sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

_____, Nicos. O Estado capitalista: uma resposta a Miliband e Laclau. In: **Crítica Marxista**. Campinas, n. 27, p. 105-127, 2008.

REIS, Ana Terra, BATISTA, Andréa Francine (orgs.). **Ensaio sobre a questão agrária**. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

ROCHA, Helianane Oliveira. **Da Educação Rural à Educação do Campo**: as “velhas” políticas como espaço de emergência de novos conceitos. I Seminário Nacional Social & Política – UFPR, 2009. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTsONLINE/GT7%20online/velhas-lutas-politicas-HeliananeRocha.pdf> Acessado em: set. 2015.

RODRIGUES. In: CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

RUA, João. O urbano no rural fluminense e o preço da terra. In: FERREIRA, Alvaro; RUA, João; MARAFON, Glaucio José; SILVA, Augusto César Pinheiro da (orgs.). **Metropolização do espaço: gestão territorial e relações urbano-rurais**. Rio de Janeiro: Consequência, 2013.

_____, João. O preço da terra e os megaprojetos como marcantes urbanidades no rural na fase atual de organização no espaço geográfico. In: FERREIRA Alvaro; RUA, João; Mattos, Regina Célia de (orgs.). **Desafios da metropolização do espaço**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SANFELICE, José Luís. A Problemática do Público e do Privado na História da Educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (orgs.). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Verbetes elaborados. s/d Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_escola_normal_no_brasil.htm Acessado em: nov. 2015.

SILVA, José Graziano da. **O novo rural brasileiro**. 2 ed. Campinas: UNICAMP, IE, 2002 (Coleção Pesquisas, 1).

_____, José Graziano da. **O que é a questão agrária**. 13 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos, 18)

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. 2004. Disponível em:

<http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Desenvolvimento_Sustentavel.pdf>. Acessado em: mar. 2015.

SOBARZO, Oscar. O urbano e o rural em Henri Lefebvre. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (orgs.). **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (orgs.). **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006.

STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: Programas de reforma agrária 1946 – 2003**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____, João Pedro. Educação Básica do Campo. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

STEINBECK, John. **As vinhas da ira**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1972.

SUZUKI, Júlio César. **Campo e cidade no Brasil: transformações socioespaciais e dificuldades de conceituação**. Revista NERA Presidente Prudente Ano 10, nº. 10 pp. 134-150 Jan.-jun./2007.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias**. O Brasil é menos urbano do que se calcula. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. s/d Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm> Acessado em: out. 2015.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Um Saber necessário: os estudos rurais no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.