

Particularidade brasileira e a atualização da perseguição ao projeto de escola democrática

Jacqueline Aline Botelho Lima Barboza¹

RESUMO

Os movimentos sociais são espaços importantes de formação, atuando como sujeitos Pedagógicos essenciais na produção da humanização das pessoas. Ciente dessa potencialidade, o Estado brasileiro atua na criminalização dos movimentos sociais e de suas experiências de autoformação, agindo diretamente sobre o recrudescimento de ações privatistas no campo educacional, fortalecedoras da organização da sociedade em classes antagônicas, operando políticas de coerção e de conteúdo minimalista para os mais pobres. Um movimento social será tanto mais educativo ou seja, terá um peso formador maior, quanto mais se consolide como organização coletiva, agindo de forma coerente com os seus objetivos e diretrizes, envolvendo as pessoas em processos de participação popular em torno de temas de interesse do conjunto da população. A Pedagogia do Movimento, afinada com o princípio de gestão democrática da escola, é uma identificação construída pelos movimentos sociais para a práxis pedagógica. É neste sentido que defendemos a escola pública como espaço de vivência de liberdade e experiências democráticas, capaz de promover a vivência de relações sociais que fortaleçam o protagonismo de crianças, jovens e adultos, atuando como mediação fundamental na construção da hegemonia e no exercício do estudo, imprescindível aos processos de formação da consciência. Pensar a educação no Brasil nos provoca a pensar o trabalho, os interesses das classes sociais e a constituição histórica das suas formas de dominação, que na particularidade brasileira aprofundam o dualismo na educação, justificado pela organização do trabalho fundamentada na espoliação dos mais pobres, moradores das periferias das cidades, e especialmente do campo.

Palavras-chave: trabalho, escola, particularidade brasileira, educação do campo

¹ Doutora em Serviço Social. Profa, Adjunta da ESS/UFF. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e Movimentos Sociais (NEPEC)

Brazilian specialization and the updating of the persecution of the democratic school project

ABSTRACT

Social movements are important spaces of formation, acting as Pedagogical subjects essential in the production of the humanization of people. Aware of this potentiality, the Brazilian State acts in the criminalization of social movements and their experiences of self-formation, acting directly on the upsurge of privatist actions in the educational field, strengthening the organization of society in antagonistic classes, operating policies of coercion and minimalist content to the poorest. A social movement will be all the more educative, that is, it will have a greater formative weight, the more it consolidates itself as a collective organization, acting in a way that is consistent with its objectives and guidelines, involving people in processes of popular participation around themes of interest to the population. The Pedagogy of the Movement, in tune with the principle of democratic management of the school, is an identification built by social movements for pedagogical praxis. It is in this sense that we defend the public school as a space for living freedom and democratic experiences, capable of promoting the experience of social relations that strengthen the protagonism of children, youth and adults, acting as a fundamental mediation in the construction of hegemony and in the exercise of study, indispensable to the processes of formation of consciousness. Thinking about education in Brazil causes us to think about the work, the interests of social classes and the historical constitution of their forms of domination, which in Brazilian particularity deepen the dualism in education, justified by the organization of work based on the plundering of the poorest, the outskirts of cities, and especially the countryside.

Keywords: work, school, Brazilian particularity, rural education

Introdução:

O estudo sobre a realidade brasileira torna-se imprescindível para o enfrentamento dos desafios contemporâneos na construção da escola pública. A particularidade do Estado brasileiro e o seu autoritarismo, a questão agrária e a criminalização dos movimentos sociais são pilares essenciais na leitura da perseguição às alternativas de formação e projetos de educação colocados em marcha por organizações da classe trabalhadora, à exemplo das experiências de formação do Movimento Sem Terra. Apesar de todo o transformismo que cooptou setores importantes da esquerda brasileira, as experiências de escolas do campo segue ferozmente atacada pelos setores dominantes, o que demonstra a permanência do seu potencial democrático em conflito com uma sociedade cujo Estado reforça sua estrutura arcaica e despótica.

1. Trabalho, exploração e desafios históricos à construção da democracia no Brasil

No ano de 1700, o quantitativo de escravos somava aproximadamente 330.000, chegando a quase três milhões no ano de 1800. O mercado de carne humana para o trabalho no tráfico negreiro contribuiu de forma decisiva para o crescimento do poder absoluto do homem sobre o homem no mundo liberal. A escravidão não permaneceu ao largo do sucesso das três revoluções liberais, visto que, ao contrário, ela conheceu o ápice de seu desenvolvimento em virtude desse sucesso. Nos anos 50 do século XIX a população escrava nas Américas alcançava o pico de mais de 6 milhões de escravos. (LOSURDO, 2006)

Na metade do século XVIII a Grã-Bretanha possuía o maior número de escravos (878.000). A Espanha, embora com império mais extenso, a seguia a muita distância. Portugal ocupava o segundo lugar, com *700.000 escravos, atuando como uma espécie de semi-colônia da Grã-Bretanha, em que boa parte do ouro extraído pelos escravos brasileiros acabava em Londres.* (Ibid.)

Em ordem cronológica, os diferentes momentos da acumulação primitiva repartem-se pela Espanha, Portugal, Holanda, França e Inglaterra. Em fins do século XVII, na Inglaterra, estes momentos são resumidos sistematicamente no sistema colonial, no sistema da dívida pública, no moderno sistema tributário e no sistema protecionista. Estes métodos estiveram baseados sobre a mais brutal violência concentrada e organizada da sociedade. No entanto,

não há dúvidas de que quem ocupa destaque nesse campo a partir da sua “*posição absolutamente eminente é o país que está no mesmo tempo na frente do movimento liberal e que conquistou o seu primado no comércio e na posse dos escravos negros exatamente a partir da Revolução Gloriosa*”. (Ibid., p.48)

No Brasil, o cativo da terra foi a matriz estrutural e histórica de nossa sociedade, que condenou a modernidade e entrada no mundo capitalista no Brasil a uma modalidade de coerção do trabalho que nos assegurou um modelo de economia concentracionista e extremamente desigual. Antes da abolição da escravidão, a Lei de Terras de 1850 já instituía um novo modelo de propriedade em que a condição de proprietário não dependia somente da condição de homem livre, mas de pecúlio para a compra da terra, ainda que ao próprio Estado. Desta forma, de modo diferente do Brasil Colônia, a terra não seria mais concessão da Coroa Portuguesa ao sesmeiro, que recebera a terra para cultivo, e também não seria de domínio do Estado. (MARTINS, 2010)

O domínio sobre a terra seria uma concessão junto ao título de propriedade que garantia ao proprietário o direito de fazer das terras um uso indiscriminado, o que trouxe graves limitações à regulação pública do seu uso. Estes elementos históricos formam evidências comprovadoras de que o desenvolvimento capitalista brasileiro não seguiu o modelo clássico, sendo definido por determinações de origem que não devem ser ignoradas pelos pesquisadores que pretendem entender as contradições do capitalismo no campo brasileiro. (Ibid.)

Reconhecemos que o trabalho escravo no Brasil esteve diretamente ligado às relações comerciais, o que imprimiu diferenças entre a escravização negra e indígena, sendo o escravo negro *a marca do escravo mercadoria* em substituição ao escravo cativo e indígena. O desenvolvimento da extração do ouro no final do Seiscentismo deixava nítida tal relação, quando se estabeleceu que a mineração do ouro e das pedras preciosas seria realizada não mais por índios cativos, mas mediante o emprego de escravos africanos. (Ibid.)

Ao mesmo tempo em que a acumulação da riqueza expropriava o homem das terras, criava a imagem social do homem diferente e inferior, pois que toda forma de dominação de terras esteve sustentada em ideologias, à exemplo da expansão marítima européia para a América, justificada pela alegação de que “abaixo da linha do Equador” estaria um povo *inacabado, sem cultura e sem alma*. (GORENDER, 2010)

Da mesma forma, a escravização negra demonstra a perversidade desta lógica de acumulação instituinte do capitalismo no Brasil, visto que além de tornar o homem mercadoria cria ideologicamente *a lógica do merecimento do castigo do trabalho a quem o*

realiza, ajudando a tornar ainda mais negativa a imagem social do trabalho braçal em nossa sociedade, pois quem trabalha é majoritariamente o escravo negro. É verdadeiro e necessário resgatar a luta dos escravizados contra a exploração dos colonizadores que invadiram terras litorâneas matando as populações locais, impondo uma forma de produção baseada na economia escravista e latifundiária para produção e exportação de mercadorias.(Ibid.)

Tal situação perdurou por três séculos e meio. Não poderíamos deixar de dizer o quanto foi grandiosa a resistência destes trabalhadores escravizados, destacando-se a resistência na execução do trabalho, a apropriação de bens por eles produzidos, a fuga, o aquilombamento, a revolta e a insurreição e o suicídio diante da repressão. O autoferimento, o sabotamento de ferramentas eram formas de resistência indígena contra o trabalho escravo.(Ibid.)

Entre o final do século XVIII e princípio do século XIX, mudanças importantes ocorreram na Europa. Na tentativa de derrotar uma ordem baseada em privilégios corporativos tradicionais, os iconoclastas do Antigo Regime recorreram à filosofia dos direitos naturais. Num investimento contra o que definiam como instituições corruptas e considerando sua sociedade como fonte de todos os males, eles foram levados a idealizar os povos e as sociedades primitivas. Uma nova filosofia e nova crítica social lançaram as sementes do abolicionismo que abalariam as antigas afirmações de que os negros seriam selvagens, primitivos pondo em xeque a escravidão, agora pensada como uma *“aberração no mundo do liberalismo”*. (Ibid.)

O escravo no período Colonial funcionava como dinheiro em sentido estrito, como meio de troca ou meio de circulação² e, na condição em que o escravo representa o investimento de uma determinada soma de recursos, pode realizar a função do capital-dinheiro emprestado a juros. O aluguel de escravo foi prática comum no Brasil, onde vivia um bom contingente de indivíduos a partir da aplicação do seu dinheiro na compra de escravos (destinados a render sob locação ou como negros de ganho). (Ibid.)

Para o escravo, a liberdade não era o resultado imediato do seu trabalho, mas a negação do trabalho, visto que na sociedade escravista só é representado realmente como livre quem não precisa trabalhar para viver. Na medida em que o trabalho escravo se baseava na vontade do senhor, o trabalho livre baseava-se na vontade do trabalhador, na aceitação da legitimidade da exploração do trabalho pelo capital, visto que, enquanto o primeiro assumia a

² Segundo Marx, no entendimento do processo de circulação do dinheiro e na possibilidade de sua relativa autonomia, temos o capital usurário (pré-capitalista) e o capital bancário, que é capitalista na acepção típica. (Gorender, 2010)

forma de capital e de renda capitalizada, o segundo assumiria a forma de força de trabalho estranha e contraposta ao capital. Por estes motivos, a questão abolicionista foi conduzida para garantia da substituição do trabalhador escravo pelo trabalhador livre, em que, no caso das fazendas paulistas, se traduzia na substituição física do negro pelo imigrante.

Mais do que a emancipação do negro cativo para reintegrá-lo como homem livre na economia de exportação, a abolição o descartou e minimizou, reintegrando-o residual e marginalmente na nova economia capitalista que resultou no fim da escravidão. O resultado não foi apenas a transformação do trabalho, mas também a substituição do trabalhador, a troca de um trabalhador por outro. O capital se emancipou, e não o homem. (MARTINS, 2010, p.35)

Diante do esgotamento do escravismo e da inevitabilidade do trabalho livre, o Brasil optou em 1850, pelo fim do tráfico negreiro, pelo trabalho livre e pela imigração estrangeira. Foi selecionado *com rigoroso critério*, através dos agentes do Brasil na Europa, o imigrante pobre, desprovido de meios, que chegasse ao Brasil sem outra alternativa senão a de trabalhar em latifúndio alheio a fim de tornar-se senhor de seu destino. (Ibid. p., 09)

Convencidos de que a escravidão estava destinada a desaparecer, da mesma maneira que os americanos da época estavam convencidos da inevitabilidade da democracia, uma convicção que nunca fora compartilhada pelos brasileiros, os latifundiários do Brasil decidiram preparar-se para o inevitável. Já na década de 1850 os fazendeiros das áreas cafeeiras, dentre os mais necessitados de mão- de-obra, mostraram-se interessados em promover a imigração e em substituir os escravos por imigrantes. Com o fracasso das primeiras experiências, os fazendeiros de café recorreram ao tráfico de escravos interno. Posteriormente, com o aumento das pressões abolicionistas e da promulgação de leis contra o tráfico entre as províncias, os fazendeiros das áreas pioneiras buscaram na Itália os trabalhadores de que necessitavam. (COSTA, 2010)

Os fazendeiros reagiram de forma diferente nas distintas áreas, mas em 1880 grande parte deles já estava convencida de que a escravidão representava uma causa perdida. Com isto, novos investimentos tinham se aberto a eles, tais como estradas de ferro, bancos e indústrias. Com a expansão do sistema de créditos que ampliava a possibilidade de financiamento de trabalhador livre, criavam-se oportunidades de diversificar o investimento de capital, o que tornava irracional o sistema escravagista *que gerava uma imobilização do capital*.(Ibid.)

Diferentes recursos foram utilizados pelos *negreiros* para prosseguirem no comércio ilícito. Bandeiras de outras nações eram hasteadas a fim de confundir os perseguidores britânicos. Os estabelecimentos ingleses da Cata Branca, Morro Velho e Congo Seco, na

região das Minas Gerais, mantinham escravos, enquanto oficiais da marinha britânica se “empenhavam” em coibir o tráfico.

Contra os ingleses havia ainda a acusação de que africanos eram retirados dos navios negreiros e levados para Serra Leoa, onde viviam sob uma escravidão extremamente perversa. Em São João Del-Rei (MG), a Companhia Inglesa de Mineração mantinha no ano de 1856, cerca de oitocentos negros escravizados e alugava mais de mil, situação que se estende até 1879, quando a *Saint João Del Rey Gold Mining Co.* foi condenada a alforriar 385 escravos. Esses fatos, que eram explorados pela opinião pública, denunciavam a incoerência da filantropia britânica. (COSTA, 1998, p.80)

As relações de produção que emergiam pós-abolição estavam baseadas no trabalho livre e dependeriam de outros instrumentos coercitivos capazes de difundir uma legitimidade na exploração da força de trabalho, *em que neste processo tornava-se fundamental a figura de um trabalhador que considerasse o trabalho como uma virtude da liberdade.* Estava claro, que este trabalhador não emergiria de uma sociedade cujas relações essenciais de produção foram relações de extrema coerção entre senhor e escravo. *Foi estrategicamente necessário encontrar este trabalhador em outras terras que tivesse dado outro sentido à condição de homem livre.* (Ibid.)

A chegada do trabalhador livre imigrante era acompanhada de uma imagem promissora e positiva em relação aos senhores de terras, visto que o processo de acumulação primitiva que garante a separação do trabalhador de seus meios de produção, que resultara na sua transformação em homem livre (sem outro recurso de sobrevivência além da sua força de trabalho no mercado), ocorreu fora da sociedade brasileira. Desta maneira, a expropriação do trabalhador, com suas marcas de violência, que são características do processo de acumulação primitiva, como momento de violência experimentado pela maior parte dos trabalhadores, processou-se fora da sociedade brasileira. (Ibid.)

A expropriação ocorreu nas sociedades de origem e o processo de emigração era parte deste episódio da história. Esta formação não-clássica do capitalismo no Brasil incidia sobre as consciências e o comportamento dos trabalhadores. Para o imigrante a sociedade que o recebera recriava relações desaparecidas no país de origem, apresentando-se para ele como a “boa sociedade”, visto que aqueles que os expulsaram da terra e que se beneficiaram com a expulsão dos camponeses não estavam em terras brasileiras para serem enfrentados. (Ibid.)

A sociedade brasileira pretendia tornar-se capitalista sem garantir as condições mínimas de reprodução do trabalhador. Doze anos após a Lei de Terras brasileira (1850), o capitalismo norte-americano, através do governo de Abran Lincon nos Estados Unidos opta

pela livre ocupação de suas terras livres para esvaziar o escravismo americano e permitir que os ex-escravos pudessem se tornar proprietários de terra sem ônus, para o avanço do capitalismo, o oposto da opção brasileira. (MARTINS, 2010)

Nos termos de um eminente representante dos fazendeiros no Brasil, os imigrantes deveriam ser morigerados, sóbrios e laboriosos, devendo possuir as principais virtudes consagradas na ética capitalista. Desta forma, a pequena propriedade seria conquistada após o trabalho árduo, sofrimentos e privações dos primeiros tempos. Tais idéias estiveram na base da política de seleção de imigrantes no Brasil. Famílias preferiram imigrantes solteiros, sendo os italianos preferidos em relação aos trabalhadores de outras nações, visto que, à exemplo, os trabalhadores alemães predominantemente preferiam de imediato o trabalho autônomo. (Ibid.)

Predominaram os italianos nas correntes migratórias vindas para o Brasil. O italiano proveniente de áreas em que a economia ainda estava baseada em relações pré-capitalistas, preenchia uma condição essencial à reprodução social numa economia como a cafeeira, que mantinha características escravocratas apesar da abolição legal da escravidão. É uma crença de muitos pesquisadores a identificação da principal corrente de imigrantes italianos com regiões industrializadas da Itália, visto que o principal contingente de operários nas origens da industrialização brasileira era italiano. (Ibid.)

Esses autores fazem tal inferência a partir da insuficiente constatação de que tais imigrantes procediam do Norte. Logo, concluía-se que como o Norte era a região italiana mais industrializada, os imigrantes que vieram para o Brasil teriam experimentado antes uma militante existência nas regiões fabris de seu país. Tal suposição, entretanto não é correta, pois os dados estatísticos demonstram que, do Norte, o Vêneto³ era a região de onde procedia a maioria, portanto, não vinham do Norte industrializado. (Ibid.)

Não se concebe a riqueza, o capital acumulado como produto do trabalho de outros, como produto do trabalho do operário, desprovido dos meios de produção, do confronto e do antagonismo entre o capital e o trabalho, identificados no antagonismo entre capitalistas e operários. De forma contrária, o capital é percebido como o produto do trabalho do próprio capitalista, concepção que está na raiz do mais importante mito da ideologia do trabalho no Brasil. A biografia popular de Conde Matarazzo, contava ser ele um milionário de grande sucesso, proveniente da Itália no século XIX e que morreu em 1937. As pessoas acreditam, ainda que sem provas para tal que ele chegara no Brasil sem recursos e que teria enriquecido pelo seu próprio trabalho que fora muito pesado e sofrido. (Ibid.p.204)

³ O Vêneto era tão pobre e subdesenvolvido como o Sul.

Tratava-se de uma ideologia que corroborava para que fosse instituída a imagem positiva do trabalho, desvinculada da sua correlata relação de exploração do trabalhador. Estava em curso a idéia de que a riqueza era produto dos esforços de privação e economia do próprio patrão, o que consagrava para o trabalhador a sua exploração por outra classe. Percebe-se que a exploração capitalista estava camuflada pela imagem virtuosa do trabalho do empresário, compreendido como a base da sua riqueza, elevando o patrão à condição de trabalhador de *outra categoria*. (MARTINS, 2010)

Tal leitura punha a qualidade e a diferença entre os trabalhadores no lugar da desigualdade das relações de produção, trazendo a concepção de que as pessoas que trabalham estão naturalmente unidas entre si, o que fortalece a concepção de que o trabalho é potencialidade, possibilidade humana e virtude dos homens de boa índole, independente das relações sociais de produção. Esta concepção traz sérias distorções à compreensão do trabalho na realidade brasileira, à identificação dos trabalhadores como sujeitos explorados e à própria identificação do trabalhador com outros trabalhadores que identificam-se muitas vezes com o empresário, com o patrão devido à forte presença do paternalismo patronal, do populismo, dos princípios da paz social e do corporativismo que balizaram as relações de classe no Brasil. (Ibid.)

A libertação do trabalho seria concebida como resultado do esforço no trabalho penoso, fortalecendo a concepção de que só o trabalho redime, provocando, em torno da atividade produtiva o ideário da ascensão social e a honra do trabalho como sua condição. Para além da lógica do trabalho pelo trabalho que traria para as relações de produção uma conotação patronal, na visão do trabalhador o trabalho é meio de libertação e de superação da dependência. Isto é, o homem se tornaria livre quando trabalhasse para si.

Com o trabalho incorporado à produção capitalista, principalmente na indústria, e vinculado organicamente ao trabalho socializado pelo capital, o trabalhador passa a compreender que no trabalho está o segredo da sua liberdade. Porém, *“sua concepção de trabalho está em grave tensão com a realidade do trabalho moderno, com a virtude do trabalhador coletivo, como trabalho abstrato”*. Diante dessa apreensão restrita do trabalho, o trabalhador confia escapar da sujeição ao capital *“movendo-se para trás, em direção a uma interpretação camponesa de trabalho que se efetivaria no trabalho independente – na agricultura familiar, no artesanato urbano ou no pequeno comércio”*. (MARTINS, 2010, p. 205)

Com o fim da escravidão entravam em cena os *colonos*, os *camaradas* e outras relações de trabalho que traduziam a relação do trabalhador com o cultivo da terra, o grau de

dependência dos trabalhadores para a subsistência, entre outros fatores. O colono, não era *à priori* um trabalhador assalariado, visto que produzia diretamente os seus meios de vida nas terras do grande proprietário rural, plantando os gêneros alimentícios de que precisava e vendendo os excedentes para intermediários da região ou para o próprio fazendeiro que geralmente exigia direito de preferência na aquisição.(Ibid.)

O colono possuía direito à moradia e podia contratar o trabalho de terceiros para garantir auxílio em suas tarefas ou ser contratado eventualmente, como assalariado, em tarefas de outro. Diferente do camarada, que era empregado isoladamente, o colonato representava o trabalho familiar sustentado pelo imaginário camponês. (Ibid.)

O trabalho do colono era diferenciado do trabalho escravo, pois enquanto o trabalhador negro escravizado era dirigido pelo feitor “*num ritmo articulado, carpia em linha e em conjunto as ruas de café supervisionado pelo feitor*”, no colonato a produção estava organizada com base no grupo familiar. O colonato foi capaz de inserir a família na colheita ao redor do cafeeiro, quando os homens ficavam na parte mais alta, as mulheres no meio e as crianças na base do cafeeiro. No entanto, as formas assumidas pelas relações de trabalho, apesar de pagamentos em dinheiro, não caracterizavam uma relação salarial, devido à tônica camponesa presente no trabalho do colono representada na autonomia residual de sua condição de camponês.⁴ (Ibid.)

No regime do colonato, a forma camponesa do trabalho não pode ser entendida sem a mediação do capital que a determinava e da propriedade como instrumento de subordinação do trabalho que a constituía. O latifúndio deixava de evoluir para a fragmentação que criaria uma classe de camponeses, de pequenos agricultores de café e promove o retrocesso à organização camponesa do trabalho, criando um campesinato expropriado dentro da propriedade. Desta forma, nascia um campesinato subjugado pela fazenda, que era obrigado a trabalhar para o fazendeiro, “*entregando-lhe café como se fosse um tributo, ainda que ocultado pela remuneração insuficiente e parcialmente em dinheiro*” (Ibid., p. 140-141)

Desta maneira os fazendeiros conseguiram evitar o divórcio entre a terra e o capital, garantindo ao mesmo tempo sua condição de capitalistas e de proprietário. Estavam criados os fundamentos de um capitalismo singular que se nutre concomitantemente do lucro e da renda da terra, inviabilizando o conflito entre o capital e a propriedade fundiária, o que corrobora

⁴ De acordo com Martins (1986), alguns autores como Maria Nazareth Baudel-Wanderley entendem incorretamente as relações pré-capitalistas e as relações não capitalistas como uma coisa só, traduzidas na imagem do camponês feudal. Referem-se a um pressuposto de fundo ideológico e partidário que nutriu interpretações sobre a questão agrária no Brasil nas décadas de 1950 e 1960.

para a neutralização das bases sociais do grande conflito presente no capitalismo de outros países como o conflito entre capital e o rentismo da propriedade da terra.

Em vez de a terra tornar-se livre, tornou-se renda capitalizada nas mãos do fazendeiro e capitalista. Ela não foi separada do capital como condição de exploração do trabalhador no processo de reprodução do capital, mas transformou-se em condição de exploração que se realizava na acumulação do capital.(Ibid.)

Ocorria algo semelhante à uma acumulação primitiva dentro da acumulação capitalista, em que o colono estaria subordinado à propriedade para posteriormente inverter tal processo e tornar-se proprietário, transformando, ao mesmo tempo a renda territorial capitalizada em capital do fazendeiro, uma outra forma de exploração que se realizaria mais claramente a partir dos anos 1920, principalmente na crise dos anos 1930, com a fragmentação de grandes fazendas e a compra de terras por colonos que se transformaram em pequenos proprietários. Com o colonato, a família do colono, do imigrante tornava-se a unidade da força de trabalho nas fazendas de café e o núcleo do movimento de imigração para o Brasil. (Ibid., p.141)

Com a proibição da emigração italiana para o Brasil em 1902 e mais tarde da espanhola, as restrições ao plantio dos novos cafezais não se manifestaram como recuo do colonato propriamente dito. No começo do século XX a falta de mão de obra não figurava como falta de colonos, mas como ausência de apanhadores de café.

Distintamente do camarada, que era um assalariado permanente, surge o apanhador de café como o operário sazonal da cafeicultura, o *trabalhador volante*. Neste período fala-se de maneira mais constante sobre a criação de viveiros de mão-de-obra fora das fazendas representados por pequenos proprietários cujas famílias seriam recrutadas como assalariados no período da colheita. Embora o recrutamento de colhedores⁵ representasse uma medida relevante para disseminar as relações salariais nas fazendas, continuava sendo feito em bases familiares, o que definiu que a relação fosse salarial mesmo com o engajamento trabalhista de organização familiar. (Ibid.)

Deste modo, estava aberto o caminho para que a relação salarial pudesse destruir progressivamente a forma camponesa de engajamento do colono nas fazendas de café. Estava aberto o caminho para que o assalariado substituísse o colono, o que possibilitou que a mão-

⁵ “Não se confunda o colhedor assalariado com o camarada, cuja existência remonta a escravidão. Havia mais diferença entre ambos do que o fato de que o primeiro recebia o salário mensal. Ao contrário do colhedor, o camarada na fazenda de café era complemento da escravidão e, mais tarde, do colonato. Sua presença não comprometia nem destruía as formas não capitalistas de exploração da força de trabalho. Já o colhedor de café, assalariado temporário, era a contradição do colonato, a destruição potencial do colonato, como acabou sendo ao fim de muitas décadas” (MARTINS, 2010, p.147)

de-obra se libertasse dos domínios da propriedade do fazendeiro. Apesar de recriar o campesinato fora da fazenda, a agricultura familiar cria uma população sobrando para o café e expande a estrutura das relações salariais na cafeicultura, a mão-de-obra inteiramente salarial do ponto de vista da economia cafeeira. (Ibid.)

No lugar do recebimento da renda em trabalho o fazendeiro passava a pagar salário em que seu dinheiro deixava de ser materialização da renda recebida para transformar-se em capital variável. Na dialética da relação de produção, no outro pólo, o fazendeiro começava a libertar-se da antiga posição na produção, comportando-se como capitalista agrário, como um *empresário rural*. Desta forma, “antes de transformá-lo num capitalista da agricultura, o café fez do fazendeiro um capitalista” (Ibid.,p.147).

O surgimento do camponês, que era temporariamente assalariado, não completa o processo, apesar de criar o lugar estrutural do assalariado que era característico em determinado período da agricultura (o temporário), visto que não cria o operário permanentemente assalariado, como aconteceria mais tarde, com o chamado “*bóia-fria*”. Desta forma, não criava o operário assalariado que representava o salário e a relação salarial configurando uma potencial classe social, mas, contraditoriamente, recria o camponês e a agricultura familiar no pequeno proprietário. (Ibid)

No Brasil, a modernização conservadora é parte do processo que cria relações sociais arcaicas ou atrasadas em setores de ponta da economia, que ganham força na contemporaneidade como a “*peoagem*”, a escravidão por dívida, a clandestinidade, a regressão dos direitos sociais e trabalhistas. O estudo dos textos de Caio Prado Jr. (1987), especialmente os voltados para a análise da questão agrária no Brasil, nos permitem verificar a aproximação identificada pelo autor entre a realidade brasileira e a descrição leniniana de “*via prussiana*”, que nos permite a compreensão de que a modernização da estrutura agrária brasileira não se realizou por uma “*via clássica*”, com supressão radical da grande propriedade pré-capitalista e de sua substituição pela pequena propriedade camponesa.

De forma distinta, não encontramos na base da estrutura agrária brasileira uma economia camponesa, tal como se processou nos países europeus, mas uma grande exploração rural vigente do início da colonização até os dias atuais e que se adaptou ao sistema capitalista de produção através de um processo ainda em desenvolvimento de substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre. Portanto, ocorreu em nosso país um processo de adaptação da grande exploração rural escravista colonial ao capitalismo, na realização de uma forma não-clássica de travessia à produção capitalista, em que elementos de “*progresso*” foram combinados com traços de conservação, bem sintetizados na expressão *modernização-*

conservadora de Moore Jr. (1975), que no Brasil expressa o movimento em que o próprio capitalismo cria para si as formas correspondentes de relações agrárias, partindo das velhas formas de posse da terra (COUTINHO, 2005, p.226).⁶

Lênin (1980) irá indicar duas vias principais de passagem ao capitalismo: a “americana” (ou clássica) e a “prussiana”. A via clássica exige uma radical transformação da estrutura agrária, quando a velha propriedade pré-capitalista é destruída, convertendo-se em pequena exploração camponesa, em que desaparecem as relações de trabalho pré-capitalistas, fundadas na coerção extra-econômica sobre o trabalhador, com eliminação da velha classe rural dominante, já que são destruídas as formas econômicas em que ela se apoiava e cuja reprodução dependia sua existência como classe. (COUTINHO, 2005)

Na via “prussiana”, a velha propriedade rural conserva sua grande extensão e vai se tornando, progressivamente empresa agrária capitalista mantendo formas de trabalho baseadas na coerção extra-econômica, com vínculos de dependência e subordinação que estão situados fora das relações impessoais do mercado e que vão desde a violência aberta até a intromissão na vida privada do trabalhador, o que permite a conservação e fortalecimento do poder político do velho tipo de proprietário rural que continua a ocupar postos privilegiados no aparelho do Estado da nova ordem capitalista. Este é o “modelo” brasileiro de passagem da sociedade escravista ao capitalismo.(Ibid.)

Neste prisma analítico, não devemos supor que os elementos do velho sejam restos feudais, visto que aquilo que se exemplifica como “feudalismo” brasileiro expressava remanescentes de relações escravistas, *“o que é bem diferente, tanto no que respeita à natureza institucional dessas relações, como, e mais ainda, no que se refere às conseqüências de ordem econômica, social e política daí decorrentes”* (Ibid.p., 227). Já na década de 1960, Prado Jr. (1987) enfatiza elementos de coerção extra-econômica sobre o trabalhador rural que criam relações de dependência e constrangimento inexistente ao trabalhador urbano, visto que se exerce uma dominação sobre o homem do campo que está para além do uso da força de trabalho adquirida no mercado. O pagamento deste trabalhador realizava-se através do dinheiro (salário propriamente) e através da concessão do uso de parte da propriedade do fazendeiro. Desta forma, o proprietário garantia a mão-de-obra em sua propriedade para a

⁶ Os marxistas brasileiros, principalmente os ligados ao PCB, afirmaram durante anos que o Brasil era um país semifeudal e semicolonial, análise que permitiu que se defrontassem com a tarefa de efetuar uma revolução democrático-burguesa ou de libertação nacional, acreditando na falsa noção de que para ser plenamente capitalista um país deveria seguir uma via “clássica” de transição e apresentar características de um capitalismo igualmente “clássico”.

realização do preparo da terra, plantio, trato das culturas e colheita, atividades geralmente esporádicas que, com a fixação do trabalhador da terra durante determinada época, atendia a necessidade do proprietário e eliminava a obrigatoriedade de pagamento de salários o ano todo. (Ibid.)

Esse tipo de relações de trabalho no Nordeste recebeu a designação de “condição” (“trabalhador de condição”) que consistia na obrigação imposta ao trabalhador a que foi concedido terreno para uso próprio, de garantir determinados dias de trabalho ao empregador. Os dias de trabalho eram pagos a preço inferior ao nível corrente na região ou eram mesmo concedidos gratuitamente, não remunerados, numa relação de trabalho ainda muito comum em determinadas regiões do Nordeste. (PRADO Jr., p. 93).

Na situação do campo brasileiro, a ausência de um campesinato dinâmico, resultante da sua falta de vínculo com a sociedade mercantil, barraria um processo de transformações agrárias “à americana”. Basicamente, a questão se resolvera pela assunção de papéis capitalistas pelo grande proprietário de terras, exportador ou não. Enquanto o Estado mantinha-se apropriado pela burguesia agrário-exportadora, situava-se por fora de uma orientação modernizante.

A otimização dos interesses desse setor de classe, dependendo de um mundo exterior, implicava numa política exclusivista que ignorava as reivindicações de outras frações burguesas e das camadas e estratos intermediários, no sentido de orientar para dentro a política econômica do Estado (ibid.p.133). Neste sentido, o tipo particular da sua liderança não permitia organizar suas relações com esses setores sociais fora do mero nível de alianças políticas, não podendo desempenhar a direção de um projeto que também realizasse os interesses dos seus aliados. O modelo *prussiano* de dominação não se adequaria ao sistema de mando da oligarquia agrário exportadora, fração de classe que introduziu as relações capitalistas no campo.⁷

A fração burguesa agrária não-exportadora, ao se apropriar do aparato do Estado, o fez em aliança com os setores urbanos emergentes, motivo pelo qual conferiu ao novo Estado uma dimensão universalizadora que sempre esteve fora do alcance da oligarquia a que sucedeu. A evolução capitalista do latifúndio, impedindo uma transformação democrática do

⁷ A suposta docilidade dos industriais ao mando oligárquico teria uma base estrutural, além da acusação culturalista e comportamental. O processo de industrialização por rupturas, propiciado pela política cambial de favorecimento ao café, é visto como elemento de entrave à formação de um grupo social estável por parte da burguesia industrial. Ou seja, existiam atividades industriais, porém, não se pode falar na existência de uma burguesia industrial. (VIANNA, 1978)

campo, junto ao fato principal do processo de modernização da sociedade ter sido conduzido por lideranças agrárias tradicionais, acabou por inibir as tendências pluralistas vigentes na sociedade civil da Primeira República. Desta maneira, o liberalismo abriu espaço para o unitarismo orgânico que estava em desacordo com a idéia de conflito ou de qualquer outra forma de mobilização de interesses que estivesse sediado por fora do aparato estatal.(Ibid.)

Pretendemos acentuar que a modernização como revolução pelo alto, não se associa à idéia de que tal processo tenha levado a burguesia industrial ao poder político, e sim que os interesses específicos da indústria tenham encontrado apoio e estímulo eficaz na nova configuração estatal. (Ibid. p.135)

A via transformista de conversão do campo à agricultura capitalista no país não conheceu uma revolução que opusesse o campo à cidade, agrários a industriais. A singularidade da estruturação que denominamos de “prussiana” estaria no fato do setor agrário mais desenvolvido em termos capitalistas, o agro-exportador, ter ficado frágil no poder pelo setor menos desenvolvido. (Ibid.)

Segundo Vianna (ibid.) isso se explica pela impossibilidade daquele setor em dirigir o processo de modernização, dado o seu isolamento real e incontornável em relação às demais classes, camadas e estratos sociais em emergência na sociedade civil. Porém, o domínio do aparelho do Estado por essa elite atrasada no campo econômico irá *“facultar um percurso extremamente rápido no sentido da adoção de novos papéis econômicos, como o de empresário agrícola, do industrial ou do financista”* (Ibid.)

O processo de modernização não surpreendeu os samurais brasileiros em situação de abandono pela fortuna. Tinham atrás de si vastas propriedades territoriais e o controle político e econômico dos habitantes que viviam no interior e em torno dos seus domínios senhoriais. De certa forma, o domínio do Estado pela oligarquia não-exportadora não impôs uma pauta acelerada de modernização no campo, uma vez que inaugurou novos horizontes de realização capitalista para esta fração de classe (Ibid., p.139)

Nos anos 1930 verificou-se a modernização, tal como na produção do açúcar, do algodão, do cacau e de outros bens agrícolas. A vigência da propriedade da terra, obra da violência política do Estado, que o movimento político militar de 1930 ratificou, e a subsequente modernização gerou a liberação de mão-de-obra dos campos para a cidade. A expulsão dos trabalhadores das terras deu início a um processo de subordinação real do trabalhador à fábrica.

Porém, se a revolução pelo alto consiste numa indução à modernização econômica via intervenção política, implica no fortalecimento e conservação do sistema político, muito embora promova rearranjos nos lugares ocupados pelos seus diferentes protagonistas. Desta maneira, toda revolução pelo alto assume a configuração particular de uma revolução passiva,

tal como Gramsci a descreveu no *Risorgimento*, ou seja, de uma revolução sem revolução (Ibid.p.,141)

Nas palavras de Coutinho (2006, p.173), o Estado brasileiro é um Estado em crise, que possui, pelo menos até 1930 uma formação político social de tipo oriental, em termos gramscianos, em que o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa. Ao demonstrar que a origem do poder do Estado brasileiro estava na *orientalidade* da sociedade civil e não no Estado de forma estrita, Coutinho (ibid.) recupera a concepção ampliada do Estado em Gramsci, demonstrando a centralidade da movimentação das classes sociais na definição e conformação do poder político do Estado em sentido estrito (mais ou menos autoritário) (Ibid.)

O Estado, então, não é o demiurgo das relações sociais, mas estas sim, na particularidade brasileira, abriram espaço para uma sociedade autoritária e de cultura autocrático-burguesa que contribuiu para processos de tipo “não clássico” no enfrentamento de tarefas de transformação social, diferenciados das experiências pelas quais passaram países “desenvolvidos”, “que terminaram por gerar sociedades de tipo “ocidental”, “liberal-democráticas” (Ibid., p.174).

Os grupos sociais organizados contra a ordem no Brasil ainda pré-capitalista não puderam acumular experiências de luta, seguidas de conquista, porque foram duramente reprimidos em sua origem, em que a história de luta dos escravizados e dos indígenas em nosso país nos ajudam a confirmar os fatos. Isto nos leva a pensar que o capitalismo brasileiro nasce de forma muito peculiar, visto que o cercamento das terras brasileiras marca um processo em que o indígena torna-se cativo.

A força do Estado brasileiro pode ser entendida pelos processos de “ditadura sem hegemonia”, onde a burguesia industrial representante do Brasil moderno preferia conciliar-se com o atraso do latifúndio a aliar-se às classes populares, na demonstração, em nossa história, de que as determinações e particularidades decisivas do Estado brasileiro estão embebidas de processos de “via prussiana” (LÊNIN, 1980), “revolução passiva” (GRAMSCI, 2002) e “modernização conservadora” (MOORE Jr., 1985), o que nos permite melhor apreender como a Independência do Brasil revelou o Estado brasileiro, em sua formação e origem, comprometido com interesses dominantes externos na manutenção da dependência do país em relação à Portugal e Inglaterra, em que pesa o fato de “*o primeiro Imperador brasileiro ter sido filho do rei de Portugal; ele foi Pedro I no Brasil e Pedro IV, algum tempo depois, em Portugal*” (COUTINHO, 2006, p.175).

A feição antidemocrática, assumida pela revolução burguesa no Brasil, sustenta o processo de desigualdade de temporalidades históricas, na medida em que a transição do capitalismo competitivo ao monopolista no país ocorre por caminhos que fogem ao modelo universal de democracia burguesa, ou seja, a burguesia brasileira nunca possuiu forte orientação democrática e nacionalista, direcionada à construção de um desenvolvimento interno e autônomo.

Ao contrário, a transição democrática foi marcada por uma forma de dominação burguesa que Florestan Fernandes (1976) qualifica de democracia restrita. Isto é, restrita aos membros das classes dominantes que universalizam seus interesses de classe a toda a nação, através da mediação do Estado e de seus organismos privados de hegemonia. O que quer dizer que “o país transitou da ‘democracia dos oligarcas’ à ‘democracia do grande capital’, com clara dissociação entre desenvolvimento capitalista e regime político democrático” (IAMAMOTO, 2007, p.131)

2. Escola pública e classes sociais na realidade brasileira

A escola no Brasil, como aparelho privado de hegemonia, irá dialogar com os diferentes projetos de classe em disputa, sendo pressionada pelo projeto privatista, dominante no interior do Estado a não estabelecer pontos de contato e diálogo com os movimentos sociais e suas propostas de formação. Concebemos que, no campo, qualifica-se o debate atual sobre o tipo de expansão necessária às escolas públicas e sobre a qualidade da escola, definida pelos movimentos sociais, que ultrapassa a mera incorporação de novas tecnologias nas escolas e ao trabalho docente. No campo, os movimentos sociais estão ativos em sua dinâmica de lutas, incorporando ao seu forte componente pedagógico a estratégia de *ocupação da escola* em defesa de seu sentido público. (MARTINS, F. J., 2011)

O movimento *Por uma educação do campo*, que articulou uma série de Conferências e Encontros de Educadores e Educadoras, vincula educação ao movimento social como condição para que ela se torne realidade no campo, vindo daí a concepção de que o movimento social é educativo e sujeito pedagógico. Também, os movimentos sociais do campo perceberam que “*quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo*”, permitindo aos movimentos sociais articular o seu projeto de educação ao projeto de desenvolvimento do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005, p.13).

Diante destas lutas e vivências amplamente discutidas pelos movimentos sociais do campo, o presente estudo pretende contribuir analisando os desafios para a efetivação do projeto de Educação do Campo⁸ nas escolas dos assentamentos do MST. A intenção, portanto, é identificar as contradições e tomá-las como referenciais de análise para que, através dos fundamentos metodológicos do materialismo histórico possamos ler a realidade a fim de que as sínteses possíveis de se extrair desse processo subsidiem novas práticas e fortaleçam as experiências que já estão em andamento.

O trabalho de Caldart (2004) demonstra o processo em que a educação passou a se constituir uma necessidade para o MST, revelando que a luta pelo direito à educação passa pela luta das famílias e crianças dos acampamentos por escola. Com o avanço da organização do MST, os assentados que já lutavam por escola quando acampados, passam a perceber que o Movimento Social pode trazer novas conquistas além do acesso à terra e fortalecem a luta por educação e escola como direito dos Sem Terra.

Os adultos dos acampamentos e assentamentos defendem a escola para os filhos como forma de garantir que eles possam se posicionar de forma crítica no mundo e se transformar em protagonistas de sua própria história, processo que foi negado aos adultos que tiveram contato com a escola pública tradicional, onde muitos adquiriram uma relação traumática com a educação, quando vivenciaram processos de “assujeitamento”, ao invés de serem estimulados a se tornarem sujeitos da própria história.

A educação para o MST passa a ser considerada elemento fundamental para a formação da consciência dos assentados que, com o avanço da luta por reconhecimento das suas escolas, passaram a receber nas áreas de reforma agrária professores da cidade, muitos defensores da pedagogia tradicional, hierárquica e sob a hegemonia das classes dominantes. Nestas escolas, os Sem Terra enfrentavam o modelo de formação da escola burguesa e reivindicavam o direito de ter uma escola planejada (em sua pedagogia, currículo, estrutura etc.) a partir dos sujeitos e não a partir de determinações de fora da escola, que operavam o desprestígio de sua realidade. Muitas vezes, estes docentes criminalizavam o processo de ocupação da terra, o que exigia do MST formar os educadores das escolas dos assentamentos a partir da Pedagogia do Movimento. (Ibid.).

Desta forma, investigar a formação dos Sem Terra exige a crítica da economia política, que nos faz analisar a situação de exploração do trabalhador rural, a condição de

⁸ A Educação do Campo é um Conceito que trata da particularidade do campo (social, cultural, temporal) na formação em escolas no campo. Desta forma, os movimentos sociais não lutam apenas por educação no campo, mas também por educação *do* campo.

sem-terra vivida por uma massa de trabalhadores, a construção da identidade Sem Terra, bem como o processo de exclusão da escola e de desemprego vivido pela juventude do campo. A partir da Crítica da Economia Política elaborada por Marx, entendemos que a compreensão da lógica de funcionamento da sociedade burguesa é elemento fundamental, para a destruição da sociedade de classes e de toda exploração do homem pelo homem, ainda que insuficiente.

Como destaca Marx (1982), a sociedade burguesa representa o que há de mais desenvolvido e avançado na produção e suas relações revelam categorias que permitem a penetração e entendimento das relações de produção, das formas de sociedade desaparecidas, cujas ruínas se edifica a sociedade burguesa. Desta maneira, a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco, visto que a economia burguesa fornece a chave da economia da antiguidade, porém sem que se faça desaparecer as diferenças históricas, na identificação da forma burguesa em todas as formas de sociedade. *“Pode-se compreender o tributo, o dízimo, quando se compreende a renda da terra. Mas não se deve identificá-los”* (Ibid.p.17-19). Assim, não se pode compreender a renda da terra sem o capital, apesar de podermos compreender o capital sem a renda da terra. O capital, portanto, deve constituir o ponto inicial e o ponto final e ser analisado antes da propriedade da terra. Depois de considerar particularmente um e outro, deve-se estudar a relação recíproca entre ambos.

Marx argumenta em suas obras que o capital é a potência da sociedade burguesa e nos chama a atenção para que o capital seja compreendido como uma relação social e não como coisa ou mera abstração, visto que manifesta relações sociais de exploração que veremos nos conflitos no campo, na expulsão dos trabalhadores de suas terras, no desemprego, na falta de acesso à escola. Porém, nenhum destes fenômenos poderá ser compreendido, em sua totalidade, se tomados em si mesmos, sem que sejam contextualizados com o mundo da economia, com o mundo do trabalho, com as relações sociais de produção e suas determinações.

A educação e a instrução são duas categorias ontológicas que tomam formas diferenciadas ao longo da história. Para Krupskaya (2009), em suas análises sobre a educação na revolução socialista russa, a *formação* não se aplica somente à escola, o que deixa em aberto a possibilidade de que a educação e a instrução continuem a ser realizadas, com a superação do capitalismo, sem que necessariamente tome a forma da escola capitalista atual. Porém, para ela, não podemos eliminar a necessidade de que a instrução também se realize em lugar específico.

Para a consolidação do projeto de formação dos trabalhadores, não seria suficiente tornar crítico o conteúdo da escola capitalista, visto que há uma organização do trabalho

escolar que está pensada a partir das relações sociais capitalistas para familiarizar o aluno com estas relações, principalmente as relações de poder vivenciadas pela organização da escola capitalista.

A própria utilização da prática no interior da escola atual pode ser facilmente reduzida a uma tematização de questões da prática que encontram refúgio no âmbito da teoria com a promessa de um dia retornar à prática. É neste sentido que a escola soviética nos ajuda a ficar atentos para a capacidade da escola em recusar o trabalho e a prática social.

O projeto de educação do campo sobre influências da pedagogia socialista, sendo um desafio a esta escola superar o debate da prática, a contextualização e avançar para outras trincheiras que a escola possui pela sua condição de instituição forjada para atender os interesses das classes dominantes. Nesse sentido, para que a escola possa assumir seu sentido verdadeiramente público, deve ter superada a sua posição centralizadora na formação, considerando a necessidade de articulação com outras organizações igualmente educativas, consideradas informais. Desta maneira, na sociedade comunista poderá forma-se um conjunto de agentes educativos (escola, partido, organizações sociais, sindicatos, produção fabril, movimentos sociais) que darão direção à escola.

Como analisa Krupskaya, precisamos criar uma escola que prepare os construtores da nova vida. Nesta perspectiva, a escola deve ajudar a criar e fortalecer a nova juventude, formando os lutadores por um mundo melhor e os criadores dele. Todos esses elementos que são pensados por Krupskaya como desafiadores, aconteceram no começo da Revolução e ainda assim se faziam desafiadores. Após a revolução os desafios se complexificaram nas tentativas de organização da nova escola.

Como destaca Pistrak (2009) a construção da nova escola deveria partir da consideração de que a escola não poderia ter objetivos absolutos de formação, visto que assim a pensava o magistério formado na pedagogia pré-revolucionária.

A escola sempre foi, e não poderia deixar de ser, reflexo do seu século, sempre respondeu àquelas exigências às quais um determinado regime político-social colocou para ela e, se ela não respondeu ao regime do seu tempo, então não pôde ficar viva. (PISTRAK, 2009, p.116)

A escola em tempos pré-revolucionários naturalmente foi um instrumento nas mãos das classes dominantes que não tinham o interesse em esclarecer a essência de classe desta escola e que, ao contrário, buscavam colocar para si o objetivo de ocultar esta essência, a fim de “evitar a preparação da destruição deste regime com a sua própria ajuda” (Ibid.)

Desta maneira, uma das tarefas da revolução social consiste no esclarecimento desta essência de classe. Nas análises de Pistrak (ibid.) alguns conceitos, terminologias podem transferir-se para a nova escola, porém o conteúdo, as formas organizativas e os objetivos da escola deveriam ser alterados.

Na escola socialista analisada por Pistrak (ibid.) não se deve apenas estudar a atualidade, posto que isto quase qualquer escola faz. A escola, mais do que isso deve formar nas idéias da atualidade, em que a realidade deve ocupar a escola de forma organizada.

Pistrak (ibid.) busca analisar o conteúdo do trabalho educativo na escola socialista. Nesta sociedade era possível fazer o exame de todo o conteúdo do trabalho educativo introduzindo nele partes sem as quais a atualidade não pode ser esclarecida corretamente, sendo necessária a introdução de novas disciplinas que antes não foram nem conhecidas pela escola.

O enfoque marxista para os fenômenos sociais na história, ciências econômicas, bases da técnica, elementos da organização do trabalho – tudo deve agora entrar na escola. Além da história é preciso fundamentalmente limpar o curso de literatura, língua pátria; ciências naturais, física e química entram na escola em nova ótica e com novas tarefas. (Ibid., p.119)

Neste sentido, o objetivo da escola não é apenas conhecer a atualidade, mas dominá-la, sendo necessário esclarecer a essência dialética do que nos cerca. No entanto, todos esses elementos só se tornam possíveis através da unificação do ensino por complexos, quando, neste processo, torna-se trivial a posição de que a educação é inseparável da formação.

Assim, é preciso pensar o lugar a ser ocupado pela juventude no conflito do antigo com o novo. Enquanto Pistrak já analisa as tarefas da juventude na sociedade socialista, pra nós é um desafio pensar a tarefa da juventude na sociedade capitalista, mesmo dentro de espaços que servem como germes da nova sociedade socialista.

Percebemos que as experiências de educação do campo protagonizadas pelos movimentos sociais são estratégias importantes na construção de uma sociedade auto-regulada, considerando que têm ampla contribuição para a formação dos professores, eles mesmos muitas vezes vítimas do processo de inculcação que a escola capitalista nos impõe da educação infantil à formação profissional. Neste sentido, o MST exerce importante papel pedagógico diante da crise que vivenciamos após o processo de transformismo vividos pelo PT e CUT e diante do período de refluxo das lutas sindicais agravado, pelas mudanças no mundo do trabalho e contra-reformas operadas pelo neoliberalismo que trouxe duras consequências às lutas trabalhistas com a perda progressiva de direitos, e da grande cooptação de lideranças na última década.

Pistrak analisa que cada jovem deve pensar-se como um soldado na frente de luta e que sua tarefa é instrumentalizar-se detalhadamente para esta luta pelo conhecimento, que implica estudar bem o instrumento do inimigo e saber usá-lo em sentido positivo para a revolução, sabendo manejar na prática o seu instrumento – o conhecimento.

Na experiência vivida pelos movimentos sociais nas escolas do campo, experimenta-se esta nova forma de educação dentro da sociedade capitalista, a partir das possibilidades abertas nas contradições do Estado e da escola como sua instituição. A educação do campo pensa a outra sociedade, seus conhecimentos e habilidades necessárias, a crítica e apreensão da dimensão de classes da atual sociedade ainda sem que os trabalhadores tenham chegado ao poder político do Estado. Desempenham um importantíssimo papel na organização de conhecimentos necessários à consolidação de um projeto de agricultura alternativo, tomando por base a agroecologia. A escola neste processo cumpre um papel fundamental na organização da luta socialista.

No entanto, Pistrak (2009) analisa que mesmo na sociedade socialista a relação trabalho e educação na escola deve ser posta em ligação com o trabalho social, com a produção real, visto que do contrário, não poderá conter o lado mais importante, ou seja, o aspecto social, podendo tornar-se de um lado, a obtenção de alguns hábitos técnicos e até artesanais, e de outro, apenas o instrumento metodológico. Desta forma, o trabalho será debilitado, rompido em partes, perdendo sua idéia unitária.

Nas escolas do campo, ainda que a relação trabalho e educação seja pensada de forma articulada e unitária, a relação trabalho e educação nos assentamentos precisa tomar como elemento principal nos debates a produção do trabalho na sociedade capitalista atual e a relação entre as classes sociais para que o projeto da escola não corra o risco de ser cooptado por interesses dominantes de melhoramento dos assentamentos a partir do paradigma do capitalismo agrário.

Isto é ainda mais desafiador pelo fato da educação do campo viver a sociedade capitalista e o seu Estado ainda forte que buscará tomar para si o projeto de educação do campo, no alívio à pobreza e na conciliação dos interesses de classe. Desta forma, sem a ampliação das lutas sociais, sem a articulação das lutas com outros setores dos trabalhadores e sem a luta pela destruição do agronegócio será impossível que o projeto de educação do campo se fortaleça como um projeto de escola verdadeiramente pública, isto é, universalizada como direito de todos.

Para a tese de doutoramento defendida pela autora em 2013 foram realizadas visitas às escolas do campo, entrevistas e consultas aos documentos institucionais, à exemplo dos

Projetos Político-Pedagógicos das escolas. O início da pesquisa de campo se desenvolveu a partir da visita à escola Iraci Salete Strozak, localizada no assentamento Marcos Freire, situado no município de Rio Bonito do Iguçu, estado do Paraná (região Sul). A origem do Colégio relaciona-se à origem do Assentamento Ireneo Alves dos Santos e Marcos Freire, uma das maiores áreas de assentamentos de reforma agrária da América Latina, com 1.500 famílias, o que influenciou para que o Colégio fosse escolhido como primeira Escola Base das Escolas Itinerante do Paraná. O assentamento Marcos Freire foi conquistado após um conflituoso e histórico processo de negociação entre o MST, o governo federal e o INCRA. (MST, 2009).⁹

A pesquisa continuou na escola João dos Santos de Oliveira (“João Sem-Terra”), localizada no assentamento 25 de Maio, considerado um exemplo na erradicação do analfabetismo. O assentamento situa-se no semi-árido do estado do Ceará (região Nordeste), na cidade de Madalena.

A educação do campo representa a defesa de um projeto de formação que considere a cultura dos sujeitos do campo como conteúdo formativo, no respeito a história e saberes dos alunos, organizada não somente *no* campo, ou *para* o campo, numa pedagogia tradicional, mas para tornar-se *do* campo, indissociável dos conteúdos e história dos estudantes e comunidade.

Segundo Lima (2013), nas experiências das escolas visitadas, podemos destacar alguns pontos comuns que merecem reflexão e demonstram como as escolas do campo, fundamentadas no princípio da gestão democrática e organizadas em diálogo com as comunidades, são sucateadas pelo Estado:

1. A formação tradicional dos professores é incompatível com os princípios da educação do campo.
2. A falta de infraestrutura adequada nas escolas (transporte insuficiente, computadores obsoletos, acesso precário à internet).
3. A saída do jovem do campo na busca pelo trabalho e pela continuidade dos estudos.

⁹ O estado do Paraná foi um dos protagonistas no surgimento do MST na região Centro-Sul do Brasil, onde há uma histórica concentração de camponeses e onde, atualmente, a luta pela educação tem avançado até a construção da primeira Universidade Federal dentro de assentamento no Brasil, no assentamento Oito de Junho, em Laranjeiras do Sul.

4. O preconceito vivido pelos jovens do campo na cidade, o que exige o fortalecimento e valorização da cultura do campo, também conquistados com a valorização do trabalho do campo.
5. A autonomia limitada do Movimento na definição da política da escola, na seleção de professores e o controle do Estado sobre a atuação do Movimento nos Colégios Estaduais.
6. A necessidade de maior mobilização na construção de uma participação mais ampla da comunidade escolar nas escolas. Maior envolvimento da comunidade, pais, alunos e educadores nas questões da escola.
7. Fortalecimento da identidade camponesa dos alunos e professores.

O ensino médio do campo (como formação profissional ou como formação técnica para o trabalho no assentamento) busca fortalecer as condições de sobrevivência dos assentados no campo e precisa ser fortalecido nas áreas rurais. A escola do campo, ao buscar a integração da comunidade na escola garante que haja um debate nos assentamentos sobre os pontos estratégicos necessários para o avanço das lutas no território.

Deste modo, as escolas do MST ajudam a resgatar o protagonismo do jovem do campo, a valorizar a cultura camponesa, na construção de espaços junto à comunidade, de exercício da democracia, através da participação política, incentivada pela escola e pelo Movimento na construção de uma cultura efetivamente democrática, capaz de ter todos capazes de reivindicar outra sociedade.

O Ensino Médio e a formação integral buscam a garantia da articulação entre ciência, trabalho e cultura na escola, elementos que devem garantir fundamentos necessários à contestação do atual projeto de agricultura hegemônico e de garantir as condições materiais para a consolidação da agricultura camponesa. Neste sentido, a ocupação da escola do campo é estratégia fundamental para a concretização da educação do campo, na medida em que ela nasce como projeto, como horizonte e se efetiva na luta cotidiana com a comunidade escolar, com os assentados, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Considerações Finais:

A aprovação da BNCC e a contrarreforma do Ensino Médio são elementos desafiadores ao projeto de escola democrática na atualidade. A contrarreforma da previdência

em marcha, assim como a MP 873 fragilizam os trabalhadores nas suas possibilidades de fazerem lutas. Ao mesmo tempo, a democracia se afirma como pauta em todos os espaços e especialmente na escola. O Ensino Médio integrado é ainda mais atacado pelo projeto de educação do governo Bolsonaro e o ensino à distância aparece como alternativa para os jovens do campo.

A partir desse conjunto de riscos à democracia na escola, o projeto de escola pública segue ancorado à garantia da articulação entre ciência, trabalho e cultura na escola, elementos que devem recuperar fundamentos necessários à contestação do atual projeto de agricultura hegemônico e viabilizar as condições materiais para a consolidação da agricultura camponesa. Neste sentido, a ocupação da escola do campo é estratégia fundamental para a concretização da escola democrática, na medida em que ela nasce como projeto, como horizonte e se efetiva na luta cotidiana com a comunidade escolar, com os assentados, com o Movimento Sem Terra.

Referências Bibliográficas:

ARROYO, M ; CALDART, R; MOLINA, M. Apresentação. In: _____; _____; _____. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.p.7-18.

COSTA, E.V. *Da Senzala à Colonia*. 4.ed. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. *Da monarquia à República: momentos decisivos*. 9.ed. São Paulo: UNESP, 2010.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil*. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GORENDER, J. *O escravismo colonial*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, RJ: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. V.2. Caderno 2, 2004.

IAMAMOTO, M *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2007.

LENIN, V. I. *Que fazer? As questões palpitantes do nosso movimento*. São Paulo: HUCITEC, 1978.

LIMA, J.A.B. As experiências de Ensino Médio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e suas contribuições à emancipação humana. Rio de Janeiro: PPGSS/UERJ, 2013 (Tese de Doutorado)

LOSURDO, *Contra-História do Liberalismo*. Editora Ideias & Letras, 2006.

MARTINS, J. de S. *A reforma Agrária e os limites da democracia na Nova República*. São Paulo: HUCITEC, 1986.

_____. *Exclusão social e a nova desigualdade*. 3.ed. São Paulo: Paulos, 1997

_____. *O cativo da Terra*. SP: Editora Contexto, 2010.

MARTINS, F. J. *Ocupação da escola: uma categoria em construção*. Cascavel, Paraná: Edunioeste, 2011.

MOORE Jr., B. As origens sociais da ditadura e da democracia. Senhores e camponeses na construção do mundo moderno. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PRADO Jr., C. *A questão agrária*. Brasiliense: São Paulo, 1987.